POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK IV.

ZESZYT I–II. STYCZEŃ – LUTY / MARZEC – KWIECIEŃ 1934

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I—II.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI.

Redaktor: *Juljusz Saloni.*

Redaktor działu informacyjno-literackiego: *Leon Płoszewski.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Adres Redakcji i Administracji:

„Polonista" Warszawa, Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska", Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 11-40-31; Telefon Sekr. 12-07-77; Telefon Adm. 2-01-70. Konto czek. P. K. O. 24-195

POLONISTA

W roczniku VI „Polonisty“

zamieścili swoje prace:

Asanka-Japołł M., Białokurowa A., Bielak F., Birkenmajer J., Burakowski T., Drogoszewski A., Essmanowski S., Filipowicz T., Fitowska-Przybyłowa J., Furmanik S., Giergielewicz M., Gołąbek J., Górski K., Grodzka J., Kasztelowicz S., Kawyn S., Kijas J., Klemensiewicz Z., Kopczewska A., Kossuthówna S., Kulczycka J., Langholz L., Leśnodorski Z., Libura I., Litwin A., Niemojewska-Gruszczyńska Z., Peliński S., Płoszewski L., Reicher-Thonowa G., Rosenzweig B., Rytlowa J., Saloni J., Schipper H., Seweryn S., Sienkiewicz L., Skwarczyńska S., Stetkiewiczówna W., Stolarzewicz L., Szelburg-Zarembina E., Szelejewski J., Szmydtowa Z., Szyszkowski W., Terszakoweć M., Tymecki K., Wiącek S.

Redaktor:

J. Saloni.

Redaktor działu informacyjno-literackiego:

Leon Płoszewski.

Sekretarz Redakcji:

Henryk Schipper.

POLONISTA

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK IV.

WARSZAWA 1934

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

DRUKIEM ZAKŁ. GRAF. „BIBLIOTEKA POLSKA" W BYDGOSZCZY

Władysław Szyszkowski.

Ogólne podstawy programu języka polskiego w gimnazjum.

Trzy są główne podstawy, na których opiera się budowa nowych programów, a więc także programu języka polskiego w gimnazjum [1]):

1. Konstrukcja programu winna być oparta na podstawach psychologicznych, a więc dobór materjału nauczania i metod należy dostosować do psychicznego rozwoju młodzieży;
2. szkoła winna wychowywać, a nietylko kształcić; w zakresie wychowawczym podstawowem zadaniem szkoły jest wychowywanie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej;
3. szkoła winna utrzymywać ścisły kontakt z życiem; konstrukcja programu winna więc być taka, by szkoła nie stanowiła świata izolowanego od współczesnego życia, lecz aby z jednej strony przygotowywała do zrozumienia tego życia i do pracy w niem, oraz by realnie, w oczach młodzieży, z tem życiem utrzymywała związek. [1])

Rozważając podstawy psychologiczne nowego programu języka polskiego, musimy mieć na uwadze: stosunek materjału i metod do zainteresowań oraz stosunek ich do rozwoju umysłowego młodzieży.

Z trzech dziedzin, jakie obejmuje nauka języka polskiego w gimnazjum, obchodzi nas tu przedewszystkiem lektura, jako ten materjał, który z natury swojej wywiera największy wpływ na życie psychiczne jednostek, o ile oczywiście nie jest traktowany czysto intelektualistycznie, lecz wiąże się z głębszem przeżyciem natury emocjonalnej. Dlatego też właśnie na ten materjał kształcenia osobowości zwrócono największą bodaj uwagę w dotychczasowych badaniach psychologicznych. Zapomocą różnych ankiet próbowano zarówno zagranicą jak u nas zbadać nietylko, jakie książki interesują młodzież w pewnym wieku, lecz także, co ją w nich interesuje. Z bardziej znanych ankiet zagranicznych wystarczy wymienić tutaj badania, przeprowadzone w szkole w Winetka w Ameryce, gdzie na podstawie 100 000 opinij dziecięcych ułożono wzorowy katalog książek dla młodzieży, obejmujący 700 pozycyj [2]), dalej ankietę wiedeńską Charlotty Bühler z 1923 r., zużytkowaną w jej artykułach i książkach na temat psychologji młodzieży [3]), liczne badania niemieckie, zwłaszcza

[1]) Por. St. Bąkowski. Zasady konstrukcji nowego programu. (Oświata i Wychowanie. B. V. Z. 5. Maj 1933).

[2]) Szczegóły jej omawia Z. Ziembiński w artykule „O książkach do czytania". Szkoła Powszechna 1928. Str. 145—147.

[3]) Kunst und Jugend. Zeitschrift f. Ästhetik u. allgemeine Kunstwissenschaft T. XX. 1926. Str. 288—306.

badania Rumpfa i Bussego, ważne z tego względu, że pierwszy z nich oparł się nie na ankietach, lecz na materjałach statystycznych 600 bibljotek dla młodzieży, utrzymywanych przez związki św. Karola Boromeusza w różnych stronach Niemiec [1]), drugi zaś obserwował w ciągu trzech lat młodzież rękodzielniczą w swobodnej wymianie zdań na temat przeczytanych książek [2]). U nas pierwszą taką próbą, zakrojoną na szerszą skalę, była ankieta p. Dmochowskiej, która objęła 32 szkoły powszechne i średnie w różnych stronach kraju w zakresie III—VII oddziału szkoły powszechnej i równoległych klas szkoły średniej [3]), drugą ankieta p. Wuttke [4]), która obok poczytności pewnych książek uwzględniła także bardzo szeroko motywy upodobań literackich dzieci w wieku 9—15 r. życia, wreszcie przeprowadzona już w związku z tworzeniem nowych programów ankieta Zakładu Psychologji Wychowawczej U. W. pod kierunkiem prof. Baleya [5]).

W świetle tych badań upodobania literackie dzieci polskich zgadzają się w ogólnych zarysach z zainteresowaniami literackiemi młodzieży w innych krajach europejskich. Po książce obrazkowej, malującej w sposób konkretny życie dziecka, zainteresowanie literackie zwraca się przedewszystkiem do baśni. Zainteresowanie tym rodzajem książek występuje najsilniej przed 10 r. życia, później zaś zaczyna bardzo szybko zanikać. Jednocześnie zaczynają różnicować się upodobania obu płci. Chłopcy zwracają się ku opisom przygód, podaniom bohaterskim, romansom awanturniczym, opisom podróży, wreszcie ku powieściom kryminalnym, dziewczęta zaś ku t. zw. powiastkom dla dziewcząt, przesyconym motywami uczuciowemi. Następnie około 15 r. życia, u dziewcząt wcześniej, a u chłopców poźniej, poczyna na plan pierwszy wysuwać się literatura dla dorosłych, zwłaszcza powieść realistyczna, by stać się odtąd, obok nielicznych książek naukowych główną jej strawą. Zainteresowania obu płci zaczynają znów zbliżać się do siebie, choć także i nadal zaznacza się między niemi ta różnica, że dziewczęta skupiają swe upodobania bardziej na beletrystyce, chłopcy zaś sięgają częściej do literatury popularnej lub czysto naukowej.

Zdawałoby się więc, że niema nic prostszego, jak ułożyć poprostu listę lektury według tych przesłanek psychologicznych, umieszczając na niej wszystkie te utwory, które w świetle wymienionych wyżej ankiet cieszą się największą poczytnością w pewnym okresie rozwoju. Sprawa

---

[1]) Por. A. Rumpf. Kind u. Buch. 2 Aufl. Berlin u. Bonn 1928.

[2]) Por. H. Busse. Das literarische Verstandnis der werktatigen Jugend zwischen 14 u. 18 Jahren. Leipzig 1923.

[3]) Upodobania literackie dzieci szkolnych. (Szkoła Powszechna 1926 i odb.).

[4]) Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań. Polonista, R. I. Z. 5—6.

[5]) Polskie Archiwum Psychologji. T. V. Z. 2—3. 1932.

nie jest jednak tak łatwa, jakby na pierwszy rzut oka można było przypuszczać. Przedewszystkiem badania przynoszą materjał konkretny tylko w odniesieniu do dzieci ze szkoły powszechnej i niższych klas szkoły średniej dotychczasowej, jeśli zaś chodzi o lata późniejsze, to sprawy tej dotyka właściwie tylko ankieta prof. Baleya. Celem jej jednak było raczej dowiedzenie się, co młodzież myśli o pewnych książkach, uwzględnionych w dotychczasowym programie, niż zamierzenia na przyszłość. Dlatego też autorzy programu woleli pójść tu drogą znacznie ostrożniejszą. Wprowadzili wprawdzie do programu jako jeden z działów lektury utwory, oparte na zainteresowaniu młodzieży, ale obserwacje, które z tych książek rzeczywiście okażą się zgodne z zainteresowaniami młodzieży, pozostawili wykonawcom programu, zobowiązując się listę tej lektury zmieniać corocznie w zależności od doświadczeń, poczynionych w terenie. Jak zaś ta ostrożność była na miejscu, świadczy już dziś ta okoliczność, że jakkolwiek w wyborze tych utworów oparto się na kwalifikacjach specjalnej komisji. ogłoszonych w „Spisie książek do czytania", niektóre z nich okazały się spóźnione, inne przedwczesne, jeszcze inne zupełnie nieodpowiednie dla młodzieży. Pozostaje więc tylko zwrócić się z gorącym apelem do wykonawców programu, by sprawę tę mieli specjalnie na oku i dzielili się, o ile możności, spostrzeżeniami swemi z tej dziedziny przy każdej nadarzającej się sposobności. Trzeba bowiem podkreślić z całym naciskiem, że wprowadzenie takiego działu lektury do oficjalnego programu nauki języka ojczystego, jest próbą bardzo śmiałą, próbą, której nie spotykamy poza liberalnemi szkołami angielskiemi i amerykańskiemi, w żadnem szkolnictwie europejskiem na tym poziomie t. j. w zakresie szkoły średniej.

Ale to jest zaledwie część tylko lektury, przewidzianej programem, a wypisy, a większe utwory związane z życiem polskiem w różnych epokach? Czyż liczą się one z owemi postulatami psychologicznemi? To chyba tylko piękny frazes, gdy mówi się o nich, że mają być „dostosowane do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży".

Tak, wygląda to rzeczywiście tylko na piękny frazes tak długo, jak długo pojmuje się owe wyniki badań psychologicznych czysto zewnętrznie t. j. jako zbiór list, na których figurują najpierw tylko baśnie, później różnego rodzaju robinzonady lub powieści z życia Indjan, wreszcie romanse kryminalne czy nawet literatura pornograficzna.

Ujmując tę rzecz głębiej, trzeba zwrócić jednak uwagę na okoliczność, że ze stanowiska psychologicznego nietylko to jest ważne, jaki rodzaj książek podoba się młodzieży w pewnym wieku, lecz także, co się w nich podoba. Inaczej mówiąc, dlaczego podobają się np. powieści Sienkiewicza, a nie budzą zainteresowania powieści Kraszewskiego, choć jedne i drugie są osnute na tle historycznem. Jeśli spojrzymy na tę

sprawę z tego stanowiska, przekonamy się, że sam rodzaj tworzywa literackiego w wielu wypadkach jest rzeczą obojętną, najważniejszą zaś kwestją jest, jak to tworzywo jest ujęte, czy przeważa w nich pierwiastek statyczny, czy dynamiczny, czy są to żywe i urozmaicone opowiadania, czy suche i monotonne opisy, czy bohaterowie ich to jednostki silne i pełne energji, czy ludzie bezbarwni i martwi, jakie są pobudki ich dążeń, jaki sposób ich realizowania i t. p. Tak np. według badań p. Wuttke jeden i ten sam temat —sprawa ojczyzny— interesuje chłopców bardziej jako motyw walki, dziewczęta zaś jako motyw szlachetności i poświęcenia. Albo też wiadomo, że w pewnym okresie rozwoju na pierwszy plan wysuwają się tylko zewnętrzne objawy działania bohaterów, w innym zaś młodzież zaczyna interesować się także ich życiem wewnętrznem. Rzeczą więc autorów wypisów i układaczy listy lektury jest dobierać tak utwory, by zawierały one składniki, mogące zainteresować młodzież w pewnym wieku, rzeczą zaś Komisji Oceny Książek oceniać je nietylko z tego punktu widzenia, czy są one trudne czy łatwe, t. j. dostosowane czy nie dostosowane do rozwoju umysłowego młodzieży, lecz także, w jakiej mierze mogą liczyć na jej zainteresowanie.

Zresztą, jeśli staniemy nawet na gruncie badań czysto statystycznych z pominięciem owych momentów psychologicznych, to godzi się przypomnieć, że książki, związane z dziejami ojczystemi, stanowią dział najbardziej ulubiony dla obu płci po książkach, związanych z odrębnemi zainteresowaniami chłopców i dziewcząt. W okresie 13—15 r. życia przypada u chłopców na te książki 11.5, 8.0, 12.9% zainteresowań, kiedy na przygody 14.9, 17.2, 13.5, na podróże 7.8, 10.8, 11.5, u dziewcząt zaś 7.8, 6.6, 8.3, kiedy na książki o motywach humanitarnych 9.2, 2.2, 4.2, względnie 3.7, 5.6, 7.6 [1]). Podobnie ma się rzecz także w obrazie zainteresowań literackich młodzieży, zestawionym świeżo na podstawie statystyk bibljotecznych przez Towarzystwo Bibljotek Dziecięcych w Warszawie. Tu w okresie 13—15 lat u dziewcząt powieści historyczne nie osiągają wprawdzie tej poczytności, co powieści z życia codziennego, (18:60%, 19:57%, 25:53%) ale mają stanowczą przewagę nad opisami przygód i podróży (10, 13, 6%), u chłopców zaś nie dorównywają pod względem poczytności opisom przygód i podróży (33:53%, 32:46%, 15:41%), ale mają znów w pewnych przynajmniej bibljotekach przewagę nad powieściami z życia codziennego (10.5, 18). W ten sposób więc beletrystyka historyczna zdaje się stanowić ów najbardziej odpowiedni teren, na którym można pogodzić zainteresowania literackie chłopców i dziewcząt. Odrębne zaś zainteresowania obu płci, jak już wyżej zaznaczono, znajdują zaspokojenie w ramach lektury uzupełnia-

---

1) Zob. Polonista R. I. Str. 192.

jącej, pozostawionej do swobodnego wyboru nauczyciela. Jest to chyba jedyna możliwość pogodzenia postulatów psychologicznych z wymaganiami programu, jednolitego dla szkół męskich i żeńskich.

Najtrudniej oczywiście będzie z dostosowaniem do zainteresowań i rozwoju umysłowego młodzieży owych nielicznych utworów najwybitniejszych pisarzy różnych epok, których program wymienia po imieniu. Są one jednak bardzo nieliczne w stosunku do zawartości wypisów i lektury uzupełniającej, następnie rozkład ich, jak to ktoś słusznie zaznaczył w ankiecie, będzie może nawet szczęśliwszy, niż w dotychczasowych warunkach. Dotyczy to zwłaszcza materjału klasy III i IV. Lektura nielicznych utworów z zakresu literatury romantycznej przypadnie na ten okres rozwoju, kiedy dusza młodzieży wskutek niespokojnego swojego rytmu ma również pewne cechy romantyczne, literatura zaś po 1863 r. ze względu na swój charakter problemowy powinna być odpowiednia dla wieku, w którym zaczyna się budzić zainteresowanie problemami społecznemi i humanitarnemi i zachęcić do dalszego studjowania tych problemów w literaturze współczesnej. Jedynie materjał klasy II może budzić pod tym względem zastrzeżenia, ale tu wszystko zależy od sposobu jego wprowadzenia na tle różnorodnej i swobodnej treści wypisów.

Zresztą w myśl badań choćby p. Wuttke na 13, 14 i 15 r. życia przypada największy stosunkowo procent zainteresowań na książki, związane z dziejami ojczystemi (u chłopców 11.5, 8.0, 12.9, kiedy na przygody 14.9, 17.2, 13.5, podróże 7.8, 10.8, 11.5), u dziewcząt 7.8, 6.6, 8.3, kiedy na przygody zaledwie 4.8, 2.5, 3.1, na podróże 3.9, 5.3, 2.5, przyczem chłopcy interesują się bohaterstwem, dziewczęta poświęceniem i współczuciem.

Czy można mówić także o stosunku do zainteresowań i poziomu umysłowego młodzieży materjału z zakresu nauki o języku, czy też wszystko zależy tu tylko od metody, która często ucieka się do różnego rodzaju sztuczek, by ów materjał młodzieży uprzystępnić czy nawet osłodzić? Niewątpliwie tak, ale pod warunkiem należytego jego doboru i ujęcia. Nauka o języku tak długo jest nieinteresująca sama w sobie, jak długo pojmowana jest tylko jako nauka o formach językowych bez próby wnikania w ich związek z treścią mowy. Można się tu powołać na ewolucję, jaka się dokonała już w programie poprzednim w zakresie nauki o przyrodzie. Jak długo zamykała się ona w granicach systematyki opisowej, była jedną z najnudniejszych nauk, z chwilą, kiedy oparto ją na podłożu biologicznem, stała się dla młodzieży jednym z najbardziej interesujących przedmiotów. Podobnie ma się rzecz z nauką o języku. Jak długo traktuje się ją w sposób czysto formalny, ograniczając się tylko do opisu i klasyfikacji utworów językowych, na podstawach czysto

zewnętrznych t. j. formalnych, nie wnikając w ich znaczenie funkcjonalne, nie może ona sama przez się wywołać żywszego zainteresowania, i trzeba rzeczywiście uciekać się do sztuczek metodycznych, by jako tako pobudzić aktywność młodzieży. To zainteresowanie sztuczne może się jednak zmienić w naturalne z chwilą, gdy zjawiska formalne próbujemy wyjaśnić na tle funkcji, jaką pełnią utwory językowe, gdy obserwacje nasze dotyczą zarówno ich treści jak formy. Można więc np., mówiąc o zdaniach niezupełnych, ograniczyć się do stwierdzenia, że są to zdania, pozbawione wyraźnego podmiotu czy orzeczenia, czy jednego i drugiego razem i na tem zakończyć naukę o zdaniach niezupełnych, można jednak badać przy tej sposobności, skąd się one biorą, jakie sytuacje stwarzają podobne sposoby mówienia i t. p., jednem słowem wnikać w ich znaczenie funkcjonalne, a wówczas zjawiska te wystąpią jako coś żywego, nierozerwalnie związanego z naszem życiem psychicznem i dzięki tym związkom z życiem z pewnością więcej zainteresują młodzież.

Otóż ważną cechą nowego programu nauki o języku jest właśnie ta okoliczność, że każe on rozpatrywać zjawiska językowe z tego właśnie punktu widzenia, t. j. na tle związku formy z treścią, postaci ze znaczeniem. Najwyraźniej zaznacza się to w nauce o wyrazie, w obrębie której występują przez wszystkie trzy klasy elementy semantyczne, natomiast czysto formalne traktowanie zjawisk fleksyjnych, które tak wielką rolę odgrywało ongiś w szkole, ograniczone zostało do minimum. W klasie IV zaś pojawia się nowy zupełnie sposób traktowania zjawisk językowych na podstawie wyłącznie znaczeniowo-funkcjonalnej, wykazujący, jak sztuczne w swej istocie są wszelkie klasyfikacje, oparte wyłącznie na podstawach formalnych.

Drugą niezmiernie ważną okolicznością, która pozwoli na dostosowanie tego materjału już nietylko do zainteresowań, lecz także do rozwoju umysłowego młodzieży, jest przeniesienie nauki o języku we właściwem tego słowa znaczeniu na późniejszy wiek, aniżeli to było dotychczas. Trzeba sobie mianowicie uświadomić, że materjał nauczania w tej dziedzinie w gimnazjum to właściwie nieco pogłębiony i rozszerzony kurs gramatyki opisowej, z jakim miała dotychczas do czynienia w trzech klasach najniższych szkoły średniej, niekiedy zaś nawet w niższych oddziałach szkoły powszechnej. Przeniesienie tego materjału na ten okres życia, w którym młodzież ma już rozwiniętą zdolność myślenia abstrakcyjnego, pozwoli uniknąć owego szkodliwego werbalizmu, jaki wywierał bardzo ujemny wpływ na rezultaty w tej dziedzinie nauczania i oprzeć całą naukę nie na wyuczaniu napamięć różnych formułek i definicyj, jak to dotychczas niejednokrotnie miało miejsce, lecz na rzetelnej obserwacji zjawisk językowych i dochodzeniu tą drogą do istotnego zrozumienia naszego systemu gramatycznego.

Najłatwiej dostosować się do postulatów psychologicznych w trzeciej dziedzinie nauczania języka polskiego, t. j. w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Tutaj bowiem program pozostawia zupełną swobodę nauczycielowi w wyborze tematów pod względem treści, z tem właśnie zastrzeżeniem, by nie przerastały one poziomu umysłowego młodzieży i były dostosowane w miarę możności do jej zainteresowań zbiorowych i indywidualnych. Pozostawiając jednak tę swobodę co do treści, program krępuje nauczyciela częściowo pod względem formy, każąc mu w każdym roku skupić główną uwagę na pewnej formie wypowiadania się młodzieży w słowie i piśmie i formy te możliwie jak najbardziej udoskonalić. W klasie I ośrodek taki stanowią opowiadania (sprawozdania) i ćwiczenia w zorganizowanej rozmowie klasowej, w klasie II opisy przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia, w klasie III opisy i charakterystyki postaci z uwzględnieniem ich życia wewnętrznego, w klasie IV przemówienia, odezwy i pisma okolicznościowe. Nasuwa się więc pytanie, czy to częściowe skrępowanie pod względem formy, jeśli chodzi o pozytywną stronę kształcenia ekspresji językowej, nie jest przypadkiem sprzeczne z postulatami psychologji, która przecież tak wielki kładzie nacisk na swobodę twórczości językowej młodzieży.

Jak miałem to już możność przy innej sposobności szerzej rozwinąć [1]), rozwój psychiczny młodzieży wywiera ważny wpływ nietylko na stosunek do twórczości innych, a więc przedewszystkiem do literatury, lecz w większym jeszcze może stopniu na twórczość własną, której wyrazem są właśnie swobodne wypowiedzenia się w słowie i piśmie. Do 13-go mniej więcej roku życia dziecko jest skłonne do szczerych wynurzeń, wypowiada chętnie wszystko, cokolwiek widzi, czuje i myśli. W wieku przejściowym zaś (u chłopców 13—16, u dziewcząt 13—15) dusza dziecka ulega zasadniczej zmianie. Przeżycie z naiwnego zmienia się w głęboko uczuciowe. Dziecko zaczyna zagłębiać się w duszę własną, staje się zamknięte, przeczulone i nie pragnie nikomu zwierzać się ze swych wątpliwości, najmniej zaś nauczycielowi i gromadzie kolegów. Do zupełnego spokoju wewnętrznego powraca młodzieniec wprawdzie bardzo późno, bo dopiero po osiągnięciu pełnoletności, po upływie jednak wieku przejściowego staje się już w każdym razie znacznie silniejszy duchowo i skłonniejszy do otwartości. Sposób wyrażania się jego w tym okresie okazuje wprawdzie pewną skłonność do patosu i przesady, lecz łatwo go od tego ustrzec, gdyż w tym okresie widoczne jest już skupienie uwagi nietylko na treści, lecz także na formie wypowiadania się, bardziej dojrzały zaś już sposób myślenia pozwala na poważne ustosunkowanie się do wybranych zagadnień natury etycznej, społecznej, politycznej i t. p.

---

1) Por. artykuł ,,Nowe prądy w metodyce prac piśmiennych". Muzeum, 1930. Z. 1.

Otóż formą, w której najłatwiej dochodzi do głosu najrozmaitszego rodzaju przeżycie, wywołane czyto pewną sytuacją życiową, czy podnietą książkową, jest sprawozdanie (opowiadanie) lub też swobodne wypowiedzenie się w toku dyskusji klasowej i dlatego te formy wysuwają się na plan pierwszy w tym okresie, w którym dziecko skłonne jest jeszcze do wynurzania swoich naiwnych przeżyć. Z chwilą kiedy ta otwartość poczyna zanikać, a obowiązkiem wychowawcy jest odwracać uwagę młodzieży od własnych przeżyć wewnętrznych ku światu zewnętrznemu, punkt ciężkości przenosi się na formy bardziej objektywne: opis i charakterystykę, przyczem procesy psychiczne, jakie zachodzą w wychowanku, pozwalają na stopniowe uwzględnienie obok przedmiotów i zjawisk świata zewnętrznego także życia wewnętrznego charakteryzowanych postaci, wziętych z życia i lektury. Wreszcie, kiedy zaczyna powracać równowaga duchowa, jednocześnie zaś zjawia się zdolność rozumowego roztrząsania łatwiejszych zagadnień życiowych z pewną dozą patosu i przesady, które należy zręcznie miarkować, program daje znów młodzieży możność swobodniejszego wypowiadania się już w formach bardziej dojrzałych (przemówienia, odezwy, pisma okolicznościowego i t. p.), przestrzegając tylko przed formą rozprawy jako rzeczą zbyt trudną dla młodzieży, która nie weszła jeszcze w okres właściwej młodzieńczości, rozpoczynający się zdaniem psychologów dopiero z 17 r. życia.

Zresztą wszystkie te formy nie stanowią bynajmniej jedynego sposobu, w jaki może wypowiadać się młodzież w każdym okresie. Obok tych form, na które w każdym roku musi być zwrócona szczególna uwaga w tym sensie, że należy jej używać nietylko intuicyjnie, lecz świadomie, t. j. zdawać sobie sprawę, jakich środków i dlaczego takich, a nie innych w jej obrębie się używa, powtarzają się w programie od początku do końca wszystkie inne formy, w których młodzież może się wypowiadać w zależności od tematu, sytuacji czy skłonności czysto indywidualnych.

Jeżeli mimo tych mniej lub więcej wyraźnych dążności, by przystosować materjał naukowy do rozwoju umysłowego młodzieży, niektóre partje mogą budzić pod tym względem wątpliwości mniej lub więcej uzasadnione, to trzeba wziąć pod uwagę na ich usprawiedliwienie tę okoliczność, że program obok rozwijania psychiki młodzieży ma jeszcze do spełnienia pewne cele naukowe i wychowawcze. Te cele wychowawcze to właśnie druga podstawa, na której opiera się konstrukcja programu nietylko języka polskiego, lecz także innych przedmiotów. Ważną jest tedy rzeczą uświadomić sobie, jaka jest rola języka polskiego w realizowaniu tego ógólnego założenia wychowawczego nowej szkoły, jakiem jest przedewszystkiem „wychowywanie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej".

W związku z tem ogólnem założeniem nowych programów § 26 *Statutu gimnazjum* orzeka, że ,,program gimnazjum winien zapewnić głębsze i obszerniejsze niż w szkole powszechnej poznanie kultury Polski, z uwzględnieniem związku z życiem praktycznem i gospodarczem oraz systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką w łączności z Polską". Co znaczy ,,głębsze i obszerniejsze niż w szkole powszechnej poznanie kultury Polski" (oraz ,,systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką w łączności z Polską") i jaka w tem rola języka polskiego jako odrębnego przedmiotu szkolnego?

Trzeba tu przedewszystkiem zwrócić uwagę na ważną różnicę, jaka zachodzi w realizacji zasadniczej osi programowej ,,Polska i jej kultura" między szkołą powszechną a średnią. Mianowicie, kiedy w szkole powszechnej materjał, skupiony dokoła tej osi, ulega rozwinięciu bardziej w kierunku poziomym, rozszerzając stopniowo pole widzenia ucznia na coraz szersze kręgi — od wioski rodzinnej poprzez bliższą i dalszą okolicę na kraj cały, w gimnazjum pierwiastki kultury rodzimej występują w układzie pionowym t. j. składają się na obraz życia polskiego w jego rozwoju historycznym. Stąd, o ile w programie szkoły powszechnej wytyczną doboru i układu materjału naukowego w każdej klasie jest w początkach nauczania język polski, później zaś także nauka geografji i przyrody, historji zaś jako przedmiotu odrębnego w czterech pierwszych latach nauczania niema wcale, później zaś nie wywiera ona jeszcze wpływu na układ materjału w innych przedmiotach, w gimnazjum wysuwa się ona na plan pierwszy, jako dostarczycielka zasadniczych wiadomości o życiu polskiem w przeszłości i teraźniejszości i do niej musi być dostosowany układ materjału w obrębie innych przedmiotów, zwłaszcza pokrewnych, jak język polski.

Nie wynika jednak z tego bynajmniej, żeby którykolwiek z przedmiotów pokrewnych, zwłaszcza zaś język polski, był jej w jakikolwiek sposób podporządkowany. Każdy bowiem przedmiot w gimnazjum ma swoje odrębne cele do spełnienia i każdy na swój sposób, zgodny z owemi celami, realizuje zasadnicze hasło programowe ,,Polska i jej kultura".

Jeżeli celem historji jest ,,przez poznanie przejawów życia dawnych pokoleń we wszystkich jego dziedzinach (politycznej, ustrojowej, społeczno-gospodarczej i kulturalnej) dać młodzieży zrozumienie obowiązków względem Państwa Polskiego i ludzkości", to język polski zmierza do tego samego celu, ale przez poznanie tylko tego materjału, który stanowi jego własną dziedzinę t. j. przez poznanie wybranych utworów literackich oraz znajomość dokładną współczesnego języka polskiego. Jeśli chodzi więc o t. zw. wiadomości w ścisłem tego słowa znaczeniu, to wiadomości, jak to wyraźnie zaznaczono w celach i wynikach nauczania, zamykają się w granicach znajomości utworów, przeczytanych w szkole, oraz opanowania

tego materjału z zakresu nauki o języku, jaki program wyraźnie określa dla każdego roku nauczania. Podkreślić to należy z całym naciskiem dlatego, że tu tkwi jedna z zasadniczych różnic między nauką historji a nauką języka polskiego. Tam, jeśli zjawia się nawet tu i owdzie jakiś utwór literacki, jak np. *Hymn do Nilu* czy *Uczta Trymalchjona*, to spełnia rolę źródła historycznego, służy do zaczerpnięcia wiadomości o życiu politycznem, społecznem czy kulturalnem przeszłości; w języku polskim utwory literackie zasługują na poznanie bez względu na to, czy zawierają one prawdę czy fałsz historyczny, niezależnie od tego, czy przeważa w nich prawda dziejowa, czy fikcja artystyczna. Co więcej, ta właśnie fikcja artystyczna stanowi dla polonisty materjał ważniejszy, niż prawda dziejowa, którą uczniowie znają już z nauki historji.

Pierwszym i zasadniczym celem bowiem nauki języka polskiego w gimnazjum ma być — jak czytamy na czele „Uwag do całości programu" nie dostarczanie wiadomości o przeszłości, ale „pogłębienie wewnętrzne młodzieży przez uświadomienie jej wartości duchowych, jakie tkwią w polskim dorobku kulturalnym, zwłaszcza zaś w dziełach literatury dawnej i współczesnej. Ukryte w nich skarby wielkich czynów, myśli i uczuć winny przyczynić się do wzbogacenia i pogłębienia w duszach młodzieży uczuć religijnych, moralnych, estetycznych i narodowo-państwowych oraz do wychowania jednostek silnych, rozumiejących swe obowiązki obywatelskie i zdolnych do podjęcia trudów dla dobra Państwa".

I nie może być inaczej. Zamiast realizowania tych celów wychowawczych wydobywać tylko z dzieł literackich szczegóły rzeczowe, dotyczące zjawisk politycznych, społecznych, gospodarczych, kulturalnych i t. p. i traktować je jako wiadomości historyczne, to znaczy z jednej strony przekreślać wartość kształcącą i wychowawczą lektury, z drugiej zaś strony wprowadzać zamęt w głowy młodzieży, bo trudno chyba uczyć o stosunkach w przedhistorycznej Polsce nie na podstawie wykopalisk, lecz na tle *Starej baśni* K r a s z e w s k i e g o, czy *Balladyny* S ł o w a c k i e g o, czy o stosunkach w Polsce XVII w. na podstawie *Ogniem i mieczem* czy może o powstaniu styczniowem na tle *Wiernej rzeki*. Wogóle zaś znaczy to wyręczać historyka w tem, co może on zrobić dużo lepiej na podstawie autentycznych źródeł historycznych czy wiadomości, zebranych w podręczniku, a pozbawiać siebie tego, co jest właściwym materjałem polonistycznym.

Pocóż więc w takim razie owo małżeństwo języka polskiego z historją? To pozostaje właśnie w związku z ową tendencją ogólno-programową doześrodkowania wszystkich zabiegów dydaktycznych i wychowawczych dokoła jednej osi głównej. Niech uczeń spojrzy na jedno i to samo życie polskie z różnych punktów widzenia! Zdobyte na lekcjach historji wiadomości, dotyczące życia politycznego, społecznego, gospodarczego

czy kulturalnego oraz wytworzone na tej podstawie zasadnicze pojęcia historyczne dopomogą mu do należytego zrozumienia utworów literackich, które z tem życiem wiążą się ze względu na swój czas powstania lub zamierzenia autora, pragnącego odtworzyć je w sposób jak najbardziej plastyczny, choć niezawsze zgodny z prawdą dziejową, i wytworzyć tą drogą głębszy stosunek uczuciowy do przeszłości narodu. Wydobycie tych właśnie pierwiastków, które przemawiają silniej do wyobraźni i uczuć czytelnika, a więc obrazów zdarzeń i postaci, zawartości ideowej i uczuciowej czytanych utworów, pozwoli z jednej strony na przedstawienie sobie w sposób barwny i żywy, jak wyglądało lub mogło wyglądać owo dawne życie polskie, co w niem było wartościowego i godnego poszanowania po dzień dzisiejszy, co zaś zasługującego na potępienie lub wymagającego naprawy na tle odrodzonej państwowości polskiej. Tylko tą drogą bowiem lektura ta będzie mogła przyczynić się do spełnienia owego ideału wychowawczego, który przyświeca całemu programowi t. j. do wychowania młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej.

Wartości wychowawcze w nauczaniu polegają jednak według „Statutu gimnazjum" nietylko na należytym doborze i wyzyskaniu treści, lecz także na „zgodnej z charakterem przedmiotu organizacji nauki". Szczegóły tego zagadnienia mogą być oczywiście wyświetlone dopiero na tle uwag metodycznych, dotyczących różnych dziedzin nauczania. Już tu jednak należy zaznaczyć, że tak jak statut żąda z jednej strony wyrabiania samodzielności i aktywności, z drugiej zaś systematyczności i rzetelnego stosunku do pracy, tak też uwagi metodyczne do programu pragną pogodzić oba te punkty widzenia. Jeśli więc w dziedzinie opracowania lektury program z jednej strony pozwala na swobodny wybór zagadnień, tak z drugiej strony domaga się, by te zagadnienia były opracowane w sposób wyczerpujący i rzeczowy, w oparciu o materjał, zebrany przez uczniów w toku pracy domowej i klasowej. Jak dalej w opracowaniu tematów z zakresu nauki o języku domaga się z jednej strony uwzględnienia jak największej samodzielności i aktywności młodzieży w zbieraniu materjału językowego i wysnuwaniu z niego ogólnych wniosków, tak z drugiej strony kładzie wielki nacisk na utrwalenie zdobytych w ten sposób wiadomości zapomocą należycie zorganizowanych ćwiczeń. Jak dalej z jednej strony daje wielką swobodę nauczycielowi i uczniowi w wyborze tematów ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, tak z drugiej strony żąda od obu systematycznej i rzetelnej pracy nad doskonaleniem ekspresji językowej. Wreszcie, dając możność wykazania wielkiej samodzielności i aktywności w wykonaniu poszczególnych ćwiczeń, związanych z lekturą, nauką o języku czy nauką mówienia i pisania, nakłada na ucznia obowiązek gromadzenia tych wszystkich zapisków w całość, której przejrze-

nie będzie dopiero prawdziwem stwierdzeniem systematyczności i rzetelnego stosunku do pracy ucznia na wszystkich tych odcinkach, jednocześnie zaś także obrazem twórczości i wytężonej pracy nauczyciela na całem szerokiem polu nauki języka polskiego. Na zakończenie bowiem podkreślić należy, że osiągnięcie wartości wychowawczych w nauczaniu uzależnia „Statut nowego gimnazjum" — i to bardzo słusznie — od jednego jeszcze warunku — zamiłowania nauczyciela do przedmiotu. Tylko to zamiłowanie pozwoli mu należycie wyzyskać treść nauczania, rozumnie zorganizować pracę młodzieży, co zaś najważniejsze — związać naukę z życiem i spełnić w ten sposób trzeci i ostatni postulat nowych programów.

O ile ten postulat związku nauki z życiem przejawia się już w samym programie, niezależnie od pomysłowości nauczyciela?

Dobór materjału z zakresu lektury dokonany jest zasadniczo pod kątem widzenia poznania kultury polskiej w jej historycznym rozwoju; a więc o wyborze takich lub innych utworów decyduje jej związek nietyle z życiem współczesnem, ile z życiem czasów minionych oraz autorytet pisarzów, których młodzież winna poznać, jakkolwiek należą już oni do przeszłości. Istnieje jednak możność ustawicznego odświeżania zarówno tej lektury, jak lektury, związanej z zainteresowaniami młodzieży dzięki temu, że lista owych utworów będzie ogłaszana z roku na rok łącznie ze spisem podręczników szkolnych. Dzięki temu każda nowa książka, o ile tylko będzie odpowiadała zasadniczym wytycznym programu w zakresie doboru lektury, będzie się mogła znaleźć na tej liście. Nie będzie więc już owej przepaści, która obecnie istnieje w tej dziedzinie między oficjalnym programem a rynkiem księgarskim, a którą staramy się obecnie usunąć w ten sposób, że obok utworów, wskazanych w programie, omawiamy też przy różnych sposobnościach dzieła, jakie uważamy za godne poznania przez młodzież.

Cele praktyczne na oku ma również sposób opracowania tej lektury. Dość porównać pod tym względem cel tych zabiegów w ujęciu dawnego i nowego programu. W dawnym programie ostatecznym celem tej pracy było obok zrozumienia utworu wyrobienie umiejętności objaśnienia, analizowania i samodzielnego przyswajania sobie tekstów, a więc umiejętności, której równie dobrze moglibyśmy wymagać od studentów uniwersytetów, poświęcających się badaniu tekstów literackich. W nowym programie cel ten jest ujęty znacznie skromniej, ale zarazem bardziej życiowo. „Głębsze wnikanie w zawartość rzeczową, ideową i uczuciową czytanych arcydzieł literatury — czytamy w „Uwagach do całości programu" — winno dopomóc do lepszego rozumienia ich treści i formy oraz wzbudzić trwałe zamiłowanie do czytelnictwa, przygodne zaś rozważanie strony stylistyczno-językowej tekstów literackich winno przyczynić się do

ujmowania w formie możliwie najdoskonalszej własnych spostrzeżeń, myśli i uczuć."

W związku z tem zmienia się też zasadniczo sposób opracowania lektury w nowym programie. Stanowisku badacza przeciwstawia on stanowisko czytelnika, dla którego niezawsze to jest ważne, co może budzić zainteresowanie z punktu widzenia historyczno-literackiego czy estetycznego. Nie schematy rozbioru literackiego, lecz swobodny wybór zagadnień, wyłaniających się na tle różnorodnych składników utworu, winien stanowić wytyczną przy jego omawianiu. Nie związek ich z ogólnemi prądami literackiemi, lecz z życiem współczesnem, zwłaszcza z życiem młodzieży winien decydować o ich wyborze. Chodzi bowiem o to, by książka stała się dla ucznia nie dokumentem historyczno-literackim, wydobytym z pyłu wieku, ale żywą treścią, pomocną przy kształtowaniu jego poglądu na świat i życie, zwłaszcza zaś jego świadomości obywatelsko-państwowej.

I nauka o języku, jakkolwiek zasadniczo ma być traktowana w sposób opisowy, a więc teoretyczny, nie traci z tego powodu bynajmniej z oczu celów praktycznych. Przejawia się to przedewszystkiem w tem, że głosownia, jako dział najbardziej teoretyczny, została uwzględniona tylko w zakresie potrzebnym do zrozumienia zjawisk językowych z innych działów, natomiast jak najszerzej uwzględniono składnię, przyczem właściwy opis zjawisk z tej dziedziny poprzedzono w klasie I ogólnem wprowadzeniem w budowę zdań złożonych, mając na względzie tylko praktyczne jego znaczenie dla opanowania mowy w słowie i piśmie oraz potrzeby innych języków, zwłaszcza języka łacińskiego. W obrębie zaś nauki o wyrazie uwzględniono z jednej strony liczne kwestje z pogranicza gramatyki i stylistyki, jak np. znaczenie wyrazów właściwe i przenośne, zabarwienie uczuciowe wyrazów i t. p. Z drugiej zaś strony w obrębie fleksji położono nacisk na takie zjawiska, jak oboczności tematów i końcówek, które traktowane nawet w sposób opisowy pozwolą na wyświetlenie wielu chwiejności gramatycznych, występujących w mowie potocznej.

Najważniejsze zaś jest znowu to, o czem już była raz mowa, mianowicie, że program każe rozpatrywać utwory językowe, gdzie tylko można, na tle związku treści z formą, znaczenia z postacią. Przestrzeganie tego punktu widzenia unaocznić powinno młodzieży, że nauka o języku nie jest zbiorem martwych szablonów, ale tylko próbą usystematyzowania i objaśnienia żywych form językowych, z jakiemi ma się do czynienia w codziennej mowie potocznej.

Kształceniu tej mowy potocznej w celu przeobrażenia jej w dialekt warstw wykształconych służyć ma bezpośrednio trzeci dział nauki języka polskiego „ćwiczenia w mówieniu i pisaniu". Celem tych ćwiczeń nie jest jednak kształcenie literatów, którzy często niewiele się różnią od grafo-

manów, ale zaprawianie „do poprawnego, jasnego, i rzeczowego wypowiadania się w mowie i piśmie". Nie żąda więc program od uczniów pisania powieści i nawet, lub chociażby tak popularnych doniedawna rozprawek estetyczno-literackich, ale pragnie ich nauczyć zdawania sprawy z przeżyć własnych i lektury, czyli poprostu porządnego opowiadania i streszczenia, dalej opisywania przedmiotów, zjawisk i postaci ludzkich ze świata otaczającego, wreszcie ułożenia łatwego przemówienia, odezwy czy pisma okolicznościowego, nadto chce ich wdrożyć do rozumnej dyskusji na dostępne tematy z życia i lektury. Jest to chyba wszystko, co powinien umieć średnio wykształcony człowiek, który nie pretenduje jeszcze do studjów wyższych, wymagających oczywiście opanowania także innych form wypowiadania się w słowie i piśmie. Chodzi tylko o to, by sposób wyrażania się takiego człowieka o średniem wykształceniu nie był martwym i bezbarwnym szablonem, który niestety tak był ongiś zakorzeniony w t. zw. języku urzędowym, ale by to był język żywy o wyraźnem zabarwieniu indywidualnem. Dlatego też dążenie do wyrobienia poprawności, jasności i rzeczowości nie wyklucza starania o dobór należytych środków stylistycznych, jakie ma się wyrobić na tle rozlicznych ćwiczeń stylistycznych, przewidzianych programem na różnych stopniach nauczania.

Wszystkie te dążności jednak, zmierzające do powiązania nauki z życiem, pozostaną tylko martwą literą, o ile nauczyciel ze swej strony nie będzie próbował przy każdej nadarzającej się sposobności przełamać owej barjery, jaka dotychczas odgradza obie te dziedziny. Niech więc korzysta skwapliwie ze wszystkiego, czego mu dostarcza życie z całą różnorodnością swych zjawisk. Niech martwe słowo drukowane czy choćby dobrą ilustrację zastąpi, ilekroć nadarzy się po temu sposobność, materjałem żywym, czerpanym z obserwacji świata otaczającego i przeżyć własnych, a wówczas program stanie się żywy nawet w tych punktach, które zdają się razić swą abstrakcyjnością, czy historyzmem. Niech zaś przedewszystkiem sam myśli więcej o życiu, niż o szkole, niech będzie więcej człowiekiem niż pedagogiem, więcej artystą niż nauczycielem, a wówczas znajdzie owo porozumienie z młodzieżą, jakiego wymagają od niego wytyczne psychologiczne, osiągnie owe wartości wychowawcze, jakie stanowią podstawę nowej szkoły, wreszcie potrafi uświadomić młodzieży, że szkoła nie jest zaśniedziałym zbiorem martwej wiedzy, lecz prawdziwą nauczycielką życia.

Aleksander Litwin.

Nauczanie języka polskiego w klasie I-ej szkoły powszechnej na podstawie nowego programu.

I. Stanowisko języka ojczystego w nowym programie.

Język polski w szkole powszechnej — jak to nowy program określa — jest przedmiotem „ogniskowym". Określenie to należy pojmować w dwojakiem znaczeniu.

Przedewszystkiem w nauce języka ojczystego ogniskują się promienie, wychodzące z treści programowej innych przedmiotów. Tego rodzaju stanowisko języka polskiego wypływa stąd, że z tym właśnie przedmiotem najściślej związana jest zasadnicza oś programowa, czyli ośrodek wychowania i nauczania w całej szkole powszechnej, streszczający się w zagadnieniu: „Polska i jej kultura". Program niedwuznacznie to podkreśla, że aczkolwiek wszystkie przedmioty mają współdziałać w realizacji tego ośrodka, to jednak na języku polskim ciąży największa część tego zadania i większa, niż na innych przedmiotach, odpowiedzialność za jego wykonanie. Jeszcze wyraźniejsze stanowisko program zajmuje, gdy w związku z zagadnieniem korelacji poucza: „Realizacja zasad osi programowej jest możliwa jedynie przy zachowaniu ścisłej łączności nauki języka polskiego z innemi przedmiotami nauki szkolnej".

Z drugiej znów strony — język polski sam promieniuje na inne przedmioty zarówno w znaczeniu materjalnem, jak i formalnem. Gdy chodzi o związek treści nauczania, to w programie szkoły powszechnej niema bodajże ani jednego przedmiotu, któremuby język polski nie dostarczał materjału rzeczowego. Szczególnie wyraźnie to występuje w stosunku do nauki przyrody, geografji i historji, czyli do tych przedmiotów, które w pierwszych latach nauki nie istnieją jako odrębne przedmioty, a którym właśnie język polski daje podbudowę. Jeszcze ściślejszy zachodzi związek między językiem polskim a innemi przedmiotami pod względem formalnym. Tutaj już naprawdę niema ani jednego przedmiotu, którySby nie wymagał takich umiejętności językowych, jak mówienie, czytanie i pisanie.

Tego rodzaju ogniskowe stanowisko języka polskiego w całokształcie programu nauczania wymaga stosowania w organizacji pracy szkolnej dwóch zasad dydaktycznych:

a) koncentracji, jeśli język polski ma być ośrodkiem całego nauczania,

b) korelacji, kiedy język ojczysty staje na usługach innych przedmiotów.

Rola języka polskiego jako przedmiotu dominującego nie ogranicza się tylko do nauczania, ale obejmuje również dziedzinę pracy wychowawczej. Czy chodzi o ogólny rozwój umysłowy ucznia, czy o wychowanie moralne, społeczno-obywatelskie lub estetyczne, czy wreszcie o przygotowanie do życia praktycznego — w każdej dziedzinie pracy wychowawczej rola języka polskiego jest niezaprzeczona, a niekiedy bardzo wybitna. Skoro z językiem polskim najściślej związana jest zasadnicza oś programowa całego nauczania, to równie ściśle związany jest z tym przedmiotem istotny cel pracy wychowawczej, jakim jest przygotowanie dobrego obywatela. Z tego widać, że i pod względem wychowawczym język polski jest przedmiotem ogniskowym. Jasnem staje się przeto stanowisko programu, że język polski jest przedmiotem o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych.

Przedstawiony charakter języka polskiego najwyraźniej występuje na terenie dwóch najniższych klas szkoły powszechnej, a zwłaszcza w klasie I-ej, o którą nam w tym wypadku chodzi. Że tak jest, wynika to z niewielkiej liczby przedmiotów w programie wymienionej klasy, co ułatwia zarówno skupianie wszystkich wiadomości dokoła języka polskiego, jak przenikanie tego przedmiotu na teren innych przedmiotów. W związku z tem program klasy I-ej można w ten sposób rozpatrywać:

a) pod względem wychowawczym — zarówno ogólny rozwój umysłowy dziecka, jak kształtowanie jego sfery emocjonalno-dążeniowej spoczywa właściwie na języku polskim; wyjątek stanowią dwie dziedziny wychowania — zdrowie i kultura zewnętrzna, któremi obok języka zajmują się specjalnie dwa inne przedmioty — ćwiczenia cielesne i zajęcia praktyczne;

b) pod względem dydaktycznym — nauczanie sprowadza się zasadniczo do języka polskiego, któremu poświęca się niemal połowę wszystkich godzin w planie zajęć, a w związku z tym przedmiotem traktuje się wiadomości, wchodzące w zakres innych przedmiotów; wyjątek stanowi nauka religji, która najbardziej usamodzielnia się ze względu na swój odrębny charakter.

Takie ujęcie programu klasy I-ej nie jest ani jednostronne, ani tendencyjne. Dowodzi tego fakt, że nauczanie łączne, aczkolwiek nie jest w programie wyraźnie zalecane, nie nastręcza jednak żadnej trudności w zastosowaniu praktycznem na terenie omawianej klasy. Przy tej organizacji pracy treść nauczania skupia się dookoła tematów, jak żąda tego obecny program, a tematy te wyrastają właśnie na gruncie języka ojczystego.

II. Konstrukcja programu języka polskiego w klasie I-ej.

Tematem głównym, stanowiącym fragment zasadniczej osi programowej, a tem samem ośrodkiem całorocznej pracy szkolnej w klasie I-ej jest życie dziecka na tle jego najbliższego środowiska — domu i szkoły. W zależności od różnorodnych potrzeb, zainteresowań, spostrzeżeń i przeżyć dziecka temat główny rozpada się na cztery grupy tematów, posiadających odmienny charakter, a mianowicie:

a) tematy emocjonalno-kulturalne (zdarzenia z życia dziecka),

b) tematy społeczno-obywatelskie (uroczystości szkolne i zewnętrzna symbolika państwa naszego),

c) tematy przyrodniczo-geograficzne (przejawy życia w otoczeniu dziecka),

d) tematy iluzyjno-fantastyczne (świat baśni i bajek).

Ustalanie tematów szczegółowych, mających charakter jednostek metodycznych, program pozostawia indywidualnej twórczości nauczyciela. Inaczej być nie może, gdyż tematy owe muszą być przystosowane zarówno do potrzeb i zainteresowań dziecka, jak do charakteru danego środowiska, pór roku i innych okoliczności. Mogą to być tematy, obejmujące materjał z jednej grupy, jak również z kilku lub ze wszystkich wymienionych grup. W wyjątkowych wypadkach program przewiduje nawet możność wykraczania poza temat główny w danej klasie, jeśli potrzeba tego wymaga.

Z tematami wiąże się bezpośrednio mówienie, jako najważniejszy środek ekspresji dziecka, jako ten czynnik, który życie dziecka wyjaśnia, rozwija, wzbogaca. Ćwiczenia w mówieniu ze swojej strony stanowią punkt wyjścia do dwóch innych umiejętności, które dziecko musi tutaj poznać i w pewnym zakresie opanować — czytania i pisania. Wymienione umiejętności dostarczają znów materjału do innych ćwiczeń, jakiemi są: a) kształcenie zmysłów, b) rozwój pamięci, c) wzbogacanie słownika, d) próby ilustrowania i inscenizowania.

Na tej podstawie program klasy I-ej można przedstawić schematycznie w sposób następujący:

Ośrodek nauczania: dom i szkoła.

Temat główny: życie dziecka.

Tematy szczegółowe:

a) zdarzenia z życia dziecka,

b) uroczystości szkolne,

c) przejawy życia w otoczeniu dziecka,
d) świat baśni i bajek.

Ćwiczenia
- główne: mówienie — → czytanie, → pisanie
- drugorzędne: zmysły, pamięć, słownik, inscenizacje.

Odnośnie do traktowania wymienionych ćwiczeń obowiązuje instrukcja programowa: „W praktyce szkolnej ćwiczenia różnego rodzaju stanowią nierozdzielną całość, wzajemnie się przenikając i uzupełniając w różnych momentach pracy".

III. Ćwiczenia w mówieniu.

1. Cele i rodzaje ćwiczeń.

Mówienie jest podstawowem ćwiczeniem językowem, z którem wiążą się wszystkie pozostałe ćwiczenia. Ćwiczenia w mówieniu według programu mają na celu: „stopniowe wdrażanie ucznia do jasnego, poprawnego i swobodnego wypowiadania spostrzeżeń i innych przeżyć". Zatem jasność, poprawność i swoboda — to najważniejsze cechy, na które musimy bezustannie zwracać uwagę przy ćwiczeniach w mówieniu. Jasność zależna jest od rozwoju myślenia logicznego i umiejętności budowy zdań; poprawność uwarunkowana jest opanowaniem form gramatycznych, zaś swoboda uzależniona jest od bogactwa słownika językowego i pewnego nastawienia uczuciowego.

Rodzaje ćwiczeń w mówieniu, przewidziane w programie klasy I-ej, są następujące:
a) swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci,
b) rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi,
c) oglądanie obrazków i omawianie ich treści.

2. Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci.

Ten rodzaj ćwiczeń, aczkolwiek w programie wymieniony jest na ostatniem miejscu, wysuwa się na terenie omawianej klasy na plan pierwszy. Właśnie dlatego, że wypowiadanie się ma tutaj charakter swobodny i samorzutny, ćwiczenia te posiadają duże znaczenie zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Dając możność swobodnego wyrażania w mowie spostrzeżeń, zainteresowań i przeżyć, ćwiczenia tego rodzaju pozwalają każdemu dziecku na wyrobienie języka indywidualnego, odpowiadającego jego strukturze duchowej. Nauczycielowi ćwiczenia te ułatwiają poznanie rozwoju umysłowego i emocjonalnego poszczególnych uczniów, jak również ich słownika językowego i niedomagań w opanowaniu form językowych.

Jeżeli chodzi o tematy tych ćwiczeń, program daje ogólną wskazówkę, że mają one uwzględniać różne okoliczności domowego i szkolnego życia dziecka. Z charakteru tych ćwiczeń wynika, że zarówno tematy, jak sposoby ich omawiania nie mogą być dzieciom narzucane. Należałoby przyjąć tutaj zasadę: niech dzieci mówią, co chcą i jak umieją. Byłaby tylko kwestja, czy również — kiedy chcą? W okresie przygotowawczym, a zwłaszcza w pierwszych dniach pobytu dziecka w szkole, należałoby i pod tym względem pozostawiać dzieciom swobodę. Stopniowo jednak swoboda w wyborze czasu winna być ograniczana, aby coraz rzadziej zachodziły tego rodzaju sytuacje: nauczyciel z całą klasą opracowuje, ile to jest 3+2, a jedno z dzieci przerywa: „proszę pana, ja mam w domu pieska z białym ogonkiem".

3. Rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi.

Pogadanki i rozmowy jako ćwiczenia w mówieniu tem się różnią od samorzutnych wypowiedzi, że: a) swoboda dzieci w wyborze tematów, zwłaszcza przy pogadankach, jest tutaj ograniczona; b) uwaga dzieci skupia się na określonej treści omawianej; c) słownik językowy wzbogaca się w pewnym zakresie rzeczowym.

Rozmowy są bardziej zbliżone do samorzutnych wypowiedzi: rozpoczynają się swobodnie bez planowego zagajenia; prowadzą je uczniowie z nauczycielem, jak i między sobą. Pogadanki natomiast są bardziej planowe i systematyczne, a co stąd wynika — nie są już tak swobodne; zagaja je najczęściej nauczyciel, a w pewnych wypadkach robią to uczniowie. Oto przykłady: a) uczeń przynosi do klasy zabawkę; na ten temat wywiązuje się między nim a nauczycielem r o z m o w a, do której przyłączają się inne dzieci; b) omawiając z dziećmi ogród warzywny w czasie wycieczki, nauczyciel z całą klasą prowadzi p o g a d a n k ę, przy której pytaniami pobudza dzieci do obserwacji i wypowiadania swych spostrzeżeń.

Zarówno przy rozmowach, jak pogadankach obowiązują następujące zasady:

a) Tematy muszą być przystosowane do psychiki dziecka i środowiska, muszą być aktualne i zajmujące.

b) Omawianie winno być oparte na bezpośrednich przeżyciach dziecka i materjale konkretnym, dostępnym jego obserwacji.

4. Oglądanie i omawianie obrazków.

Obrazki, jako punkt wyjścia dla ćwiczeń w mówieniu, przyczyniają się do rozszerzenia lub uzupełnienia tematów rozmów i pogadanek. Posiadają one zatem te same cele materjalne i formalne, a nadto jeszcze

w omawianej klasie rozwijają umiejętność analizowania całości, wyróżniania szczegółów i wykrywania między niemi dostępnych na tym poziomie związków.

W doborze tematów obrazki muszą odpowiadać tym samym warunkom, co rozmowy i pogadanki, a obok tych winny one spełniać jeszcze jeden warunek: treść obrazka musi przedstawiać akcję, wymagającą opowiadania, a nie opisu, do którego dzieci nie są jeszcze zdolne na tym poziomie. Nie może być zatem omawiany z dziećmi tej klasy obraz kota, natomiast może być tematem rozmowy lub pogadanki obraz, przedstawiający rodzinę lub grupę kotów, które bawią się, figlują lub psocą. Ustalając tego rodzaju warunek, program klasy pierwszej nie wspomina o t. zw. historyjkach obrazkowych, czyli cyklach obrazków, przedstawiających jedną akcję. Należy jednak przyjąć, że obrazki tego typu mogą być stosowane w klasie I-ej, byle tylko nie żądać od dzieci ani opowiadania samodzielnego na ich podstawie, ani tem bardziej — nadawania tytułów, czyli tych ćwiczeń, które są przewidziane w klasach następnych. W szczególności obrazki tego rodzaju mogą być tutaj wyzyskiwane do ilustracji opowiadań nauczyciela.

Przy omawianiu obrazków winny być przestrzegane następujące wskazania metodyczne:

a) wiązanie treści obrazków z przeżyciami i zainteresowaniami dzieci;
b) pobudzanie dzieci do swobodnego wypowiadania się na tle obrazków;
c) pomijanie opowiadań ciągłych przez dzieci i nadawania tytułów obrazkom;
d) unikanie dużej liczby obrazków przy stosowaniu historyjek obrazkowych.

5. *Opowiadanie i czytanie nauczyciela.*

Specjalny rodzaj ćwiczeń językowych, wyraźnie w programie nie wymieniony, a jednak konieczny, stanowi opowiadanie i czytanie nauczyciela. Wymagają tego baśnie i bajki, występujące w programie klasy pierwszej, jako tematy ćwiczeń w mówieniu. Przy traktowaniu tych tematów, zwłaszcza na tym poziomie nauczania, należy zasadniczo częściej stosować opowiadanie, niż czytanie, ponieważ to ostatnie z wielu względów jest mniej wartościowe.

W doborze baśni i bajek należy przestrzegać zasady, aby treść tych utworów była przystosowana do właściwości psychicznych dziecka. Niemniej ważne jest żądanie, by w treści opowiadanych bajek nie było przykładów negatywnych, które mogłyby wpływać na dzieci ujemnie pod względem wychowawczym.

Jeżeli opowiadanie, względnie czytanie nauczyciela ma być ćwiczeniem językowem, to nie wystarczy bierne tylko słuchanie przez dzieci. Należy wciągać dzieci do czynnego udziału, pobudzając je do swobodnego wypowiadania się na tle opowiadania nauczyciela. Odpytywanie treści opowiadanych utworów, a tem bardziej żądanie samodzielnej reprodukcji — nie może być stosowane. (C. d. n.)

Janina Fitowska-Przybyłowa.

Ćwiczenia słownikowe w gimnazjach nowego typu.

Ćwiczenia słownikowe, którym doniedawna niewiele miejsca poświęcano w dydaktyce języka ojczystego, w gimnazjach nowego typu stają się jednym z najważniejszych czynników nauczania. Występując w najrozmaitszej postaci, towarzyszą stale ćwiczeniom ustnym i piśmiennym i zmierzają: ,,do pomnożenia czynnego zasobu słownikowego ucznia i dostarczania mu w ten sposób materjału językowego do wypowiadania własnych przeżyć i obserwacyj" (Program, str. 41).

Ale obok tych materjalnych korzyści, związanych z techniką wysłowienia, ćwiczenia słownikowe wyrabiają w uczniach umiejętność odczuwania estetycznych wartości języka, a tem samem prowadzą do świadomego umiłowania mowy ojczystej.

Ćwiczenia słownikowe zjawiają się w gimnazjum jako kontynuacja ćwiczeń tego rodzaju na terenie szkoły powszechnej, gdzie odgrywają pierwszorzędną rolę i rozpoczynają się z chwilą wstąpienia dziecka do szkoły. W gimnazjum stosuje się je we wszystkich klasach, specjalną jednak opieką otaczając je w klasie pierwszej, w której kładziemy fundament pod całokształt nauczania. Pamiętajmy bowiem, że wartość i trwałość wzniesionego gmachu zależy od jakości i ilości przygotowanego materjału, a pierwsza gimnazjalna jest właśnie tym terenem, na którym porządkuje się dorobek, wyniesiony ze szkoły powszechnej, a pomnażając go, przysposabia się ucznia do umiejętnego wyrażania swych uczuć i myśli w klasach wyższych. Z tych też powodów ćwiczeniom słownikowym w klasie pierwszej poświęcać należy całe godziny, obok tego zaś traktować je można okolicznościowo na każdej lekcji języka polskiego w postaci krótkiej dygresji.

Ale ćwiczenia słownikowe należą nietylko do obowiązków nauczyciela-polonisty, albowiem współdziałać z nim powinni także nauczyciele innych przedmiotów, rozszerzając zakres słownictwa ucznia w dziedzinie wiedzy fachowej i chroniąc go przed mechanicznem wykuwaniem niezrozumiałych terminów. Nadewszystko jednak potrzebne jest stałe

porozumiewanie się polonisty z nauczycielami innych przedmiotów i umiejętne wyzyskiwanie materjału z różnych dziedzin nauczania do ćwiczeń słownikowych na lekcjach języka polskiego. Sprawa ta zresztą znajduje pełny wyraz w tak bardzo podkreślanej dziś przez program korelacji.

W rozbudowie ćwiczeń słownikowych należy przestrzegać zasady stopniowania trudności — i w myśl programu — przyjąć dla nich jako ośrodek te dziedziny kultury, o których mowa w wypisach. W związku z tem w klasie pierwszej i drugiej zaznajamiamy ucznia przedewszystkiem z nazwami przedmiotów konkretnych, i wskazujemy na ich właściwości, przejawiające się w barwie, kształcie i ruchu. W klasie trzeciej punktem wyjścia jest człowiek, a mówiąc o jego wyglądzie, ruchach, gestach i mimice, wkraczamy w dziedzinę pojęć abstrakcyjnych, związanych z życiem duszy. To samo kontynuujemy w klasie czwartej, gdzie nadto przybywa materjał, związany z dydaktyką przemówień i odezw okolicznościowych.

W dydaktyce ćwiczeń słownikowych wyróżnić należy trzy zasadnicze momenty: 1) gromadzenie materjału, 2) objaśnianie i 3) zastosowywanie. Rozważmy te czynności pokolei.

Gromadzenie materjału słownikowego nie może być czynnością oderwaną, lecz łączyć się musi z zagadnieniami, omawianemi na lekcjach, w jeden łańcuch. Wszystkie wyrazy, nagromadzone do ćwiczeń, występować powinny w pewnym zespole myślowym, inaczej bowiem lekcja będzie nudna, bezduszna i w pamięci uczniów przeminie bez echa. Gromadząc materjał, opieramy się na lekturze, albo na mowie potocznej, a zestawiając np. w pierwszej gimnazjalnej kulturę antyczną ze współczesną, zaznajamiamy ucznia z szeregiem wyrazów specjalnych, dotyczących obu epok. Tak naprzykład czytanki *Dyskobol*, *Nasz wielki mecz* oraz *Skok o tyczce* [1]) dostarczą materjału do pogadanek i związanych z tem ćwiczeń słownikowych z zakresu życia sportowego, *Hymn do Nilu* i *Wisła* da pole do przeprowadzenia ćwiczeń na temat żeglugi oraz charakteru rzek, *Wesele greckie* i *Wesele krakowskie* zaznajomi ucznia ze słownictwem, związanem z obrzędem weselnym, i t. d.

Naogół różny może być sposób podejścia do gromadzonego materjału, a więc: albo uczniowie notują wyrazy, których nie rozumieją, ażeby poznać ich treść znaczeniową, albo gromadzą wyrażenia i zwroty już im znane, a zestawiając je według pewnych kategoryj, dochodzą do wniosku, że jedno pojęcie można rozmaicie wyrazić, (np. zegar bije, dźwięczy, uderza, wydzwania etc.) albo też stwierdzają, że pewne wyrazy, których znaczenie niejednokrotnie utożsamiali w potocznej mowie, wyka-

[1]) Balicki i Maykowski: *Mówią wieki.*

zują mniej lub więcej subtelne różnice znaczeniowe (np. wojna — bitwa, morderstwo — zabójstwo, komizm — humor, złość — złośliwość i t. d.). Pole tu zresztą dla pomysłów nauczyciela szerokie, od niego też zależy, aby uniknąć szablonu i w martwe słowo wlać życie.

Zkolei przejdźmy do następnego momentu, to jest do objaśniania nagromadzonego materjału. Czynność ta jest nadzwyczajnie ważna, i od sposobu potraktowania tej sprawy zależy, czy lekcja osiągnie swój cel i zakres słownictwa ucznia rzeczywiście się rozszerzy, czy też poznane wyrazy wyryją się w pamięci jako puste dźwięki, prowadząc do tak niebezpiecznego w szkole werbalizmu. W związku z tem winien nauczyciel trzymać się jednej zasady, a mianowicie nie nagromadzać materjału zbyt wiele, a punkt ciężkości przenieść na objaśnianie. Pod tym względem ma także nauczyciel swobodę działania, gdyż obok dyskusji, która powinna rozwinąć się około każdego wyrazu, należy posługiwać się pomocami naukowemi w postaci słowników, encyklopedyj, dzieł sztuki, przeźroczy, ilustracyj, żywych okazów, modeli i t. p. Również audycja muzyczna może mieć tu znakomite zastosowanie.

Po należytem objaśnieniu wyrazu następuje umiejętne zastosowanie jako sprawdzian nabytych wiadomości. Poznane wyrażenia i zwroty wcielają uczniowie do swego języka i wyraz temu dają w odpowiedniem ćwiczeniu ustnem albo w wypracowaniu piśmiennem. Nauczyciel stara się przygotować temat wypracowania w ten sposób, aby uczniowie mogli jak najbardziej zużytkować nabyty materjał słownikowy, a tem samem dali nauczycielowi możność stwierdzenia, czy poszczególnych wyrazów i zwrotów używają w należytem znaczeniu.

Tak więc ćwiczenia słownikowe jako przygotowanie do ćwiczeń ustnych i piśmiennych są cegiełką, bez której niepodobna zbudować gmachu. O tem winien pamiętać nauczyciel języka polskiego i stosować je jak najczęściej, jeżeli chce iść z duchem szkoły twórczej.

Dr. Gizela Reicher-Thonowa.

Jak rozpoczęłam pracę w kl. I gimnazjum nowego typu?

Pragnę na tem miejscu dać obraz szeregu lekcyj, poświęconych omawianiu cyklu *Otwórzmy książkę* z wypisów H. Gaertnera i St. Łempickiego. Będzie to obraz sposobu opracowania kilku wierszy i opowiadań, stanowiących pewną rzeczową i ideową całość.

Układ opowiadań i wierszy omówionych był następujący: *Wspomnienie z Maripozy* — Sienkiewicza, *Pierwszy list* — Kiplinga, *Pismo klinowe* — H. Balka, *Przyjaciel ksiąg* — Or-Ota, *Niedziele* — Morcinka, *O tych, którzy tak pięknie i gorzko umarli* — Piechala, *Okładka* — Ostrowskiej, *Mały uczony* — Smolarskiego, *Czterowiersz* —

Mickiewicza. *Wspomnienie z Maripozy* Sienkiewicza odczytałam dwukrotnie uczenicom, które jeszcze nie miały wypisów. Z tych względów i zasadniczych nie analizowano opowiadania szczegółowo, ale wydobyto momenty uczuciowe: wartość języka ojczystego, motyw przywiązania i tęsknoty za ziemią, przejawiające się w formie przywiązania do jedynej dostępnej książki w języku ojczystym. Wiele z uczenic na zapytanie moje, czy nie znają noweli o podobnej myśli — podały mi główną myśl *Latarnika*, zwracając przedewszystkiem uwagę na ostatnią scenę.

Osiągnięte wyniki: młodzież zdała sobie sprawę z wartości książki dla wygnańca, jako jedynej drogi kontaktu uczuciowego z ojczyzną, ponadto ćwiczyła się w umiejętności samodzielnego wydobywania myśli głównej.

Po tej jakby introdukcji uczuciowej przystąpiono na następnych lekcjach *do historycznego naświetlenia problemu powstania pisma i książki* (pięć lekcyj).

Czytano *Pierwszy list* Kiplinga. Opowiadanie bardzo się dzieciom podobało. Jako oś główną wysunięto problem: dlaczego ,,obcy człowiek'' został obity przez matkę małej Taffy, mimo, że przyniósł jej w najlepszej wierze list od córki? Odpowiedzi dziewczynek szły w tym kierunku, że przedstawiono: 1) zamysły małej Taffy, 2) wyniki w formie nieudolnych i wieloznacznych obrazków, 3) interpretację matki i wynikłe stąd skutki. Uwidoczniła się rozbieżność między zamierzoną treścią a obrazkiem i między zamierzoną treścią a jej interpretacją, powstałą z powodu wadliwego jej przedstawienia. Dzieci zdały sobie sprawę, jak trudne było porozumiewanie się ludzi w odległych epokach zapomocą pisma obrazkowego i jakim postępem jest pismo, oparte na alfabecie.

W związku z tem zadałam wypracowanie: *Jak sobie wyobrażam list obrazkowy małej Taffy?* (w formie rysunkowej). — Była to jakby ilustracja do opowiadania Kiplinga.

Sposób opracowania: Po przeczytaniu całości opowiadania i objaśnieniu rzeczy nieznanych omówienie całości, zogniskowane dokoła jednego problemu centralnego (w tym wypadku wyczerpującego istotne zagadnienie). — Błędne odpowiedzi (treść trochę skomplikowana w związku z trojaką interpretacją obrazków) poprawiane były przez koleżanki. Wyglądało to jakby ,,ćwiczenia redakcyjne'' — w mówieniu. — Połączenie opracowania z rysunkiem.

Wyniki osiągnięte: młodzież zdała sobie sprawę z niedoskonałości pisma obrazkowego i z postępu kultury przez porównanie systemu alfabetu z systemem pisma obrazkowego. Uzyskała pewną wprawę w ogarnianiu odrazu całości zagadnienia, potem członkowanego, oraz umiejętność przekształcania treści, wyrażonej słowami, w formę rysunkową.

Po opracowaniu opowiadania Kiplinga odczytałam uczenicom na innej lekcji rozprawkę H. Balka *O piśmie klinowem* z wypisów Balickiego i Maykowskiego *Mówią wieki.* — Wydawało mi się bowiem niedostateczne przedstawienie zagadnienia ważnego i poważnego w formie humorystycznego opowiadania (choć ta forma napewno była tu walną pomocą w zrozumieniu zagadnienia). Dzieciom uświadomiła się wartość historyczna problemu. Tu nastąpiła korelacja z historją. Dokładne pokazanie pisma klinowego i obrazkowego zostało przesunięte na później (o czem niżej). — Ponieważ uczenice nie miały tej rozprawki w swych wypisach, napisały krótkie sprawozdanie z lekcji *(O piśmie obrazkowem i klinowem)*, które

miało wartość utrwalającą, a zarazem było ćwiczeniem wdrażającem do opracowywania w zwięzłej formie wyników lekcji.

Porównując obydwie czytanki, wyjaśniałyśmy różnicę (bez teoretyzowania i naukowej nomenklatury) między naukowem przedstawieniem zagadnienia a beletrystycznem.

Potem urządziłam pogadankę na temat pisania rękopisu w średniowieczu i epokowego znaczenia wynalazku druku. Dziewczynki wcale rozsądnie mówiły o wartości druku dla celów oświatowych, możliwości rozpowszechnienia książek w innych krajach i t. d.

Następnie czytałyśmy wiersz Or-Ota *Przyjaciel ksiąg*, wprowadzający dzieci w nowy świat pojęć. Temu — trudnemu zresztą wierszowi — poświęcono więcej czasu. Zebrano i objaśniono wszystkie nieznane słowa, dotyczące książek (a więc nazwiska pierwszych drukarzy polskich, nazwy różnych formatów ksiąg, określenia rzadkich, cennych druków, a szczególnie objaśniono wyraz „bibljofil").

Polecono dzieciom zebrać te wszystkie wyrazy w zeszytach i w ten sposób je utrwalić. Zarazem służyć to miało jako materjał do wypracowań. — Po objaśnieniu przystąpiono do analizy treści wiersza, omówiono umiłowanie ksiąg, przyczyny tego (zapewne chęć zapomnienia o przebytych nieszczęściach — a więc książka — to niekiedy ucieczka od zła), uczuciowy charakter śmierci Podbipięty wśród umiłowanych foljałów.

Najwięcej czasu poświęciłam na określenie (w granicach przystępnych temu wiekowi) istoty bibljofilstwa, stowarzyszeń bibljofilów, ich działalności. Łącznie z tem i wierszem Or-Ota wypracowanie n. t. *Jak mogłabym zostać bibljofilką?*. — Dzieci wcale ciekawie opracowały temat, pisząc na podstawie zdobytych wiadomości i swego stosunku do książki — o tem, jak należy szanować książki, zbierać ciekawsze, zachęcać innych do czytania, miłować książkę jako najlepszego przyjaciela. Ładnie rozgraniczyły (niektóre) możliwości swego „bibljofilstwa" obecnie — jako dzieci (w formach wyżej podanych), a w przyszłości (zakładanie czytelni i bibljotek dziecięcych). Widoczne było — u wielu — zastosowanie nowozdobytych pojęć i umiejętność operowania niemi.

Praca opierała się na dokładnej analizie treści rzeczowej, poczem dopiero nastąpiła analiza treści uczuciowej. Uprzystępnione zostało dzieciom dość trudne pojęcie zasadnicze (bibljofil), dokoła którego łatwiej zgrupować inne, pokrewne (rodzaje ksiąg, druki i t. p.). — Nastąpiło wypracowanie o treści, pozwalającej na indywidualne opracowanie, jednak oparte na nowych pojęciach.

Jedną lekcję poświęcono wyświetleniu przez epidiaskop tabliczek z pismem klinowem, różnych kształtów pisma obrazkowego (z rozprawki Balka), poczem wyświetlono różne stare rękopisy polskie i gotyckie (w związku z pogadanką o rękopisach średniowiecznych) i pierwsze druki. Dzieci szczególną uwagę zwróciły na sposób zdobienia średniowiecznych rękopisów, inicjały, ilustracje i nuty. Po tej lekcji napisały krótkie sprawozdanie (to wypadło najsłabiej; widocznie różnorodność rzeczy wyświetlonych była zbyt wielka, a objaśnienia nauczycielki ze względów technicznych niewystarczające).

Po tym cyklu jakby „historycznym" przeszłam do podcyklu „oświatowego" (razem z wycieczką godzin siedem — na wycieczkę poświęcono trzy godziny). Czytano *Niedziele* Morcinka, przyczem zwrócono szczególną uwagę na silny pęd do czytania u młodego Gustlika, pozbawionego właśnie książek i na

urządzenie i wartość bibljotek publiczno-oświatowych. Na jednej z lekcyj opowiedziałem im o tem, jak to wygląda wzorowe urządzenie bibljotek-czytelni publicznych dla dzieci.

Potem nastąpiła wycieczka do jednej z łódzkich miejskich bibljotek publicznych dla dzieci. — Wycieczka ta miała ogromne wartości kształcące i wychowawcze. — Dziewczynki poznały wzorowe urządzenie bibljoteki i czytelni, obsługujących kilka tysięcy dzieci, dysponujących około 10.000 tomów. Większość nauczyła się szukać w katalogu, ułożonym według systemu działowego (ilu z nas nie dawało sobie z tem rady po przyjściu na uniwersytet). W tym kierunku zrobiliśmy szereg ćwiczeń na miejscu.

Wrażenia z wycieczki nie zostały odrazu przetrawione w formie piśmiennej, bo to mogłoby stać się szablonem (dzieci zgóry, idąc na jakąkolwiek wycieczkę, przewidują, że „z tego pewnie będzie wypracowanie"). Kazałam im tylko pomyśleć nad tem wszystkiem, co widziały i słyszały. Zestawiły rzeczywistość z mojemi opowiadaniami i opowiadaniem Morcinka „Niedziele". Kilka dni później pisały na temat: *Opowiadam koleżance nieobecnej w szkole o naszej wycieczce do publicznej bibljoteki dla dzieci.* Wypracowania wypadły naogół dobrze, i świadczyły o przyswojeniu sobie przez dzieci wielu nowych pojęć.

Zakończeniem tego podcyklu było czytanie i bardzo oględne omówienie wierszy M. Piechala *O tych, którzy tak pięknie i gorzko umarli* (wiersz na cześć ofiar przy ratowaniu bibljoteki w Dzikowie od pożaru). Wiersz ten wybrałam na koniec podcyklu, ze względu na wartości poznawcze i uczuciowe poprzednich czytanek. Dzieci uświadomiły już sobie wartość pisma, znaczenie druku, wartość książek w kraju i na obczyźnie, bezcenną wartość starych druków i rękopisów, bibljofilstwo, znaczenie społeczno-oświatowe bibljotek publicznych. Na tem tle prawdziwy oddźwięk znalazły piękne słowa wierszy Piechala. W pierwszym *Jak umarł Wojciech Skiba* zwrócono uwagę na bohaterstwo śmierci i jego równoważność z bohaterstwem śmierci żołnierza, broniącego ojczyzny. („Dziś jeszcze powiem światu, żeś wielki i w Polsce pierwszy żołnierz za sprawę poległy od ognia"), — w drugim *Śmierć murarza Pomykalskiego* na heroizm poświęcenia i tragizm śmierci ojca rodziny. Trudno było na tym stopniu mówić o artyźmie wiersza, ale dziewczynki same zwróciły uwagę na kontrast: łzy żony i dzieci — a „pachnie kwiat akacji". — Ostatnie słowa „o tych, którzy tak pięknie i gorzko umarli" za „coś, co lepsze od życia, mocniejsze nad śmierć", głęboko wryły się w serca uczuciowych dziewczynek. (Wierszowi towarzyszyły westchnienia i okrzyki zachwytu: cudne, cudne! W niejednem oku kręciła się łza).

Celowo nie poddano wierszy drobiazgowej analizie, tylko podkreślono momenty ideowe. (Poświęcenie dla drugich, bohaterska śmierć, pewne nieprzemijające wartości, tragizm wdów i sierót). — W wyniku uświadomiła się dzieciom bezcenna wartość książki, dla której się nawet umiera. Wiersza uczono się napamięć. (Na lekcji opracowano sposób odczytania wiersza z podkreśleniem akcentów uczuciowych).

Skoro weszłyśmy już w sferę uczuciowego stosunku do książki i tragizmu poświęcenia, odczytano i omówiono fragment B. Ostrowskiej *Okładka* (dwie godziny). Znowu westchnienia zachwytu i znów mniej rozumowe i więcej „intuicyjne" zrozumienie głębokiego fragmentu. Uwagę dzieci skupiłam koło momentu śmierci drwala (Drwal a drzewo powalone, wartość uczuciowa śmierci,

tragizm osamotnienia Jaśka, jego głębokie milczenie w obliczu śmierci ojca). Dziewczynki same zwróciły uwagę na częściową analogję losu Jaśka i sieroty z gadki ojca, a przy pomocy mojej zwróciły uwagę na motyw ,,kołat" (kołatka w gadce, serce Jaśka w opowiadaniu poetki). — Głównie jednak zajęto się słowami Genjusza Drukarni i tu pozwoliłam dzieciom na *swobodne wypowiadanie myśli*, jakie nasuwa im to opowiadanie. Myśli były różne: o niebezpieczeństwie pracy drwala, górnika, murarza, o tem, że los pomścił śmierć drwala na drzewie, które zostało zmiażdżone, o tem, ilu ludzi wkłada swą pracę, a nawet poświęca życie dla naszych książek; pewna bardzo inteligentna uczenica uważała, że tu myślą naczelną jest ,,jak marne są ludzkie nadzieje wobec niezbadanych wyroków boskich" (czytały *Z legend dawnego Egiptu)*, Omawianie tego problemu nie zostało na lekcji wyczerpane i pozostawiono je swobodnej ocenie dzieci w wypracowaniu: *Jakie myśli nasunęło mi opowiadanie Ostrowskiej ,,Okładka"?* To wypracowanie obok wypracowania na temat bibljofilstwa wypadło ciekawie, bo dość różnorodnie. Na lekcji następnej pokazano kopję obrazu Grottgera *Puszcza* i omówiono jego przenośne znaczenie.

Na jednej z ostatnich lekcyj tego całego cyklu omówiono przeczytany przedtem w domu fragment M. Smolarskiego p. t. *Mały uczony*. Celem tej lekcji było pokazanie na konkretnym, autentycznym przykładzie umiłowania książki i nauki przez rówieśnika uczenic, dwunastoletniego Joachima Lelewela. Dzieci uświadomiły sobie, że pracą i umiłowaniem wiedzy dojść można do poważnych wyników, że często praca, nie same zdolności, pomagają w odkryciach i dziełach naukowych. Ustęp ten stanowił zarazem przejście do następnych cyklów. (Tak zapewne też był pomyślany przez autorów wypisów). — Mamy poznać dzieje ludzkości kulturalnej od zarania jej istnienia; kilka pięknych lat dzieciństwa i młodości poświęci młodzież ich poznaniu.

I oto teraz czytamy *motto* tego cyklu (czterowiersz Mickiewicza) i jesteśmy o krok bliżej do zrozumienia cudownej, ożywczej mocy książki, krynicy wiedzy.

Zamykamy cykl: idziemy z wycieczką do drukarni. Dlaczego naprzód do bibljoteki, a potem do drukarni? Pokazaliśmy dzieciom jedną z najpiękniejszych instytucyj społecznych: bibljotekę publiczną, bezpłatną, dostępną dla wszystkich dzieci. Cofamy się wstecz: idziemy do drukarni, pokazujemy szary, codzienny trud ludzi, pracujących przy udostępnieniu wszystkim tego skarbu, który mocniej pokochaliśmy — książki.

Poszłabym jeszcze dalej: do autora książek dla młodzieży. Możeby z dziećmi pomówił, uchylił rąbek tajemnicy wielkiej tworzenia. Ale to u nas w warunkach lokalnych było niemożliwe. Może ktoś z kolegów podejmie tę myśl? Surogatem, słabym zresztą, było odczytanie znanego im już z pierwszej klasy fragmentu *Pożar w Nowogródku* Wasylewskiego, pięknego obrazu przyoblekania się zapału i natchnienia młodego Mickiewicza w słowa.

Możnaby jeszcze w innym kierunku cofnąć się: pokazać fabrykę papieru, unaocznić, jakto ,,drzewo miażdży się, bieli, ocieka, płaszczy, schnie", jakto ,,zaszumiało szelestem suchych liści. — Nie słyszysz? To okładka — papierowa okładka twojej książki". — Ale ograniczone są nasze możliwości. Nie wiem zresztą, czy zdecydowałabym się piękne słowa Ostrowskiej pokazać w świetle realnej maszyny, miażdżącej drzewo. Nie wiem, czy nie większą wartość uczuciową i obrazową będzie miało walące się drzewo grottgerowskie od kłody drzewa w fabryce papieru.

Nasuwa się tu wiele możliwości. Zdaje mi się, że umiar jest wskazany. Wycieczka musi być także — obok innych jej walorów, czemś niezwykłem, odświętnem, co rozprasza szarość życia szkolnego, a nie tem, czem się stało (jak wyżej pisałam) wypracowaniem, zgóry zapowiadanem przez najmłodsze nawet uczenice.

Wycieczce do drukarni poświęcono cztery godziny. Zwiedziłyśmy jedną z większych drukarń w Łodzi, w której drukuje się książki. Dziewczynki były w trakcie przygotowywania materjału do wypracowania (zamknięciem miało być — o czem dokładnie niżej — wypracowanie na temat historji książki). — Uzbroiły się więc w kartki papieru i ołówki, aby notować ciekawsze nazwy, czy inne potrzebne wiadomości. Zwiedzanie trwało blisko dwie godziny i dzięki temu, że zajęło się nami kilka osób i podzielono dziewczynki na grupy, mogły o wszystko dokładnie, nawet kilkakrotnie pytać i wszystkiemu zbliska się przyglądnąć. — Wyszły, obdarowane czcionkami i różnemi drukami, obrazującemi różnorodność techniki wykonania, wzbogacone w zasób nowych wrażeń i pojęć. Żeby pokazać im inne jeszcze urządzenie, związane z techniką drukowania, zaprowadziłam je do redakcji i drukarni g a z e t y.

Ten drugi etap naszej wycieczki ukazał nam nowoczesną technikę drukarską (linotypy, maszyna rotacyjna), pokazał wytężony, a przytem miarowy rytm pracy ludzi wśród huku maszyn i ogromnie wysokiej temperatury. A zdaje mi się, że lepiej zrozumiały też los tych młodych chłopców, wyczekujących gromadnie na gazetę, kosztującą 10 groszy, z których oni dostaną drobną część.

Z różnych wypowiedzeń uczenic wywnioskowałam, że więcej zajęła je pierwsza drukarnia. Widocznie dla zrozumienia wspaniałych ułatwień, nastręczonych przez najbardziej nowoczesne typy maszyn, dla wyczucia rytmu przyspieszonej pracy są zbyt młode. Zresztą uwaga ich i zainteresowania nastawione były na książkę, nie gazetę. Prosiły mnie, by jeszcze chwilę po tem wszystkiem poświęcić na omówienie, bo wrażenia były mocno różnorodne. (Omówieniu poświęcono niepełną lekcję).

A teraz — jak zebrać to wszystko, utrwalić, jak się przekonać, że umysły przyjęły pewną treść, a serca zwróciły się ku pewnym może nowym, problemom? Oczywiście — wypracowanie. Nie widzę innej w tym momencie możliwości. Temat, często stosowany, nabierający jednak w świetle dotychczasowych zagadnień rumieńców świeżości i życia: *Historja jakiejś książki — przez nią samą opowiedziana.* Dałam kiedyś ten temat na żądanie samych uczenic — klasie IV. Pisały z fantazji, powodowane miłością do książki. Nie miały żadnych konkretnych wiadomości. W tym kompleksie zagadnień wypracowanie było zamknięciem cyklu, ostatecznym wyrazem różnych zdobytych lub odświeżonych pojęć, dla nauczyciela sprawdzaniem wiadomości, obrazem wyników szeregu lekcyj. Temat wypracowania nie „spadł" na nie, jak to bywało niekiedy dawniej. Powiedziałem im jeszcze przed pójściem do drukarni, że taki będzie temat i starałam się wywołać d y s k u s j ę (por. żądania programu: zorganizowana dyskusja), jakby można to opracować. Jako naczelny problem wysunęło się pytanie: jaka to ma być książka. Nie szło w tym związku o autora, nawet o treść książki, tylko o te możliwości, jakie nasunęła im lektura. Padały następujące pomysły: a) To jedna z ocalałych — dajmy na to — książek z bibljoteki w Dzikowie; b) to książka, z której uczył się mały Lelewel; c) dzieło Lelewela (ten pomysł jednej z uczenic reszta odrzuciła, bo „nie wiemy przecież, jak on naprawdę to pisał, a to postać historyczna, więc tak nie można"); d) książka, mająca okładkę z *Okładki* O s t r o w s k i e j; e) jeden

z ,,białych kruków" bibljoteki pana Baltazara Podbipięty; f) książka *Oko proroka* z kufra pana Kubienki, czytana z zapałem przez Gustlika; g) książka z naszej klasowej bibljoteki; h) książka z bibljoteki publicznej, którą odwiedziły, i) wypisy polskie, które tak im się podobają. (Przygotowaniu i omówieniu tematów poświęcono jedną godzinę).

Po zwiedzeniu drukarni podały jeszcze jeden temat: j) Dzieje książki, znajdującej się w drukarni (a więc szło o to, by na historję druku główny położyć nacisk). Zależnie od wybranego rodzaju książki miały zebrać odpowiedni materjał słów i zespołów treści, z tem, że w każdym razie musi być historja snuta od początku, a więc od drzewa, poprzez papier — do warsztatu autora — potem przez drukarnię (lub pracę rękopiśmienną) do domu prywatnego, bibljoteki szkolnej, czy publicznej. Specjalnie uwzględnione mają być momenty, związane z wyborem tematu (a więc np. książka z bibljoteki publicznej opowiada najdokładniej o swych losach w bibljotece, o tem, kto ją czyta, jak ją pożycza, jak niszczy lub szanuje i t. p.) Dziewczynki przyszły do szkoły z przygotowanym na kartkach p l a n e m i odpowiednio zebranym materjałem słów. — Niektóre z nich załączyły do wypracowania zebrany ,,materjał": przeważnie był to plan, nieraz bardzo szczegółowy, czasem bardzo króciutka treść, wiele z nich miało zebrane na kartkach techniczne nazwy maszyn i zajęć, związanych z drukowaniem, jedna (z tych, które załączyły kartki) przygotowała ponadto: słownictwo, związane z hukiem maszyn, i cytaty z *Wspomnienia z Maripozy*.

Sposób opracowania wskazywał na to, że: a) dziewczynki lubią tematy ,,uczuciowe" (Biblja Putramenta i pożar w Dzikowie), b) że przy takiem opracowaniu materjału dzieci najchętniej piszą o rzeczach, które dobrze znają (bibljoteka dla dzieci).

Obracałyśmy się ciągle w świecie książki, a stosunkowo mało nasuwało się możliwości omówienia b e z p o ś r e d n i e g o s t o s u n k u u c z e n i c d o k s i ą ż k i (z wyjątkiem wypracowania na temat: ,,Jak mogłabym zostać bibljofilką" i pewnych możliwości, jakie dawało omówienie wierszy i opowiadań cyklu i ostatnie wypracowanie). Przeczytałam im więc ich odpowiedzi na *ankietę* w sprawie czytelnictwa, przeprowadzoną przeze mnie w naszej szkole w ubiegłym roku szkolnym na początku i na końcu roku. Odczytałam im, co pisały na temat s w e g o s t o s u n k u d o k s i ą ż k i, s w y c h u p o d o b a ń, k s i ę g o z b i o r ó w i w p ł y w u d o m u r o d z i c i e l s k i e g o n a i c h c z y t e l n i c t w o. Na tem tle wyłoniła się ciekawa dyskusja nad ich obecnemi upodobaniami i zmianą w tym kierunku. Drugą pogadankę poświęcono s p r a w i e c e l o w e g o i z o r g a n i z o w a n e g o u r z ą d z e n i a i c h b i b l j o t e k i k l a s o w e j i p r y w a t n e j (sprawa katalogów alfabetycznych i działowych, rejestracji książek wypożyczonych, odpowiednich zabezpieczeń książki przed zniszczeniem i inne). Była to ostatnia lekcja, poświęcona cyklowi ,,Otwórzmy książkę". Dzięki temu, że dysponujemy sześciu godzinami w tygodniu (a na wycieczki dostawałam też dodatkowe godziny), możliwe było ogarnięcie tych wszystkich problemów w ciągu dość krótkiego czasu. Nie przeplatałam tych lekcyj celowo nauką o języku, na co sobie mogłam pozwolić, poświęciwszy w czasie wcześniejszym (zanim miałam wypisy) szereg lekcyj na fonetykę.

* * *

O ile omówiona metoda i układ materjału odpowiadał wymogom nowych programów?

Jeżeli idzie o m a t e r j a ł l e k t u r y — to nie moją rzeczą przeprowadzenie dowodu zgodności materjału, zawartego w wypisach, z wymogami

programu. Od siebie tylko dodać pragnę, że ten właśnie cykl może głównie zaważył u mnie na wyborze wypisów Gaertnera i Łempickiego. Zgóry zdawałam sobie sprawę, że kryje on bogate możliwości dla nauczyciela, a praktyka wykazała, że jest ich więcej, niż można przewidzieć.

Opracowanie: Omówiono głównie „zawartość" rzeczową, ideową i uczuciową czytanych utworów" (por. Program, str. 3).

Zawartość rzeczowa: Pismo obrazkowe, klinowe, różne rodzaje rękopisów, wynalazek druku, nazwiska drukarzy, rodzajów książek, bibljofilstwo, urządzenie bibljotek publicznych dla dzieci i dorosłych,

Powstanie papieru. Zapoznanie się z jednym z największych uczonych polskich. Zapoznanie się z urządzeniem drukarni. Poznanie procesu twórczości. Problem czytelnictwa młodzieży, upodobań literackich.

„Zawartość ideowa i uczuciowa ze szczególnem uwzględnieniem zagadnień, mających wartość wychowawczą": Wartość książki na obczyźnie. Wartość bezcenna książki. Wartość myśli ludzkiej, pracującej nad ciągłemi wynalazkami. Wartość żmudnej pracy ludzkiej. Społeczna wartość bibljotek publicznych. Znaczenie bohaterstwa i poświęcenia świadomego, lub nieświadomego. Poszanowanie dla cudzej pracy, choćby prostej i skromnej. Znaczenie pracy i wiedzy. Wartości wychowawcze, estetyczne, kształcące książek. Wartość ładu i celowości w organizowaniu bibljotek. Uwzględniono też częściowo życie kulturalne epoki starożytnej oraz życie polskie w przeszłości i teraźniejszości. Pokazanie warsztatów pracy i ognisk kultury.

W związku z analizą treści utworów omawianych zwrócono uwagę na „tło, akcję, postaci". W związku z czytanemi utworami zwrócono uwagę na pobudki działania i samo działanie.

W sposobie opracowania wypisów starałam się unikać czytania statarycznego, które miało miejsce tylko w stosunku do części wiersza Or-Ota. Pozatem ujmowałyśmy całość rzeczową, ideową, lub uczuciową (por. Program str. 27—28). Zasadniczo ze względu na to, że to rzeczy zupełnie nowe dla uczenic, czytano utwory w szkole.

Zgodnie z intencją programu (str. 27) starałam się rozbiór utworów zastosować do ich charakteru. I tak wysunęłam na pierwszy plan bohaterskie i tragiczne postaci, łącznie z wartością ideową i uczuciową tych utworów. W noweli Sienkiewicza osią zagadnienia była książka i język ojczysty, w wierszu Or-Ota bibljofilstwo pana Baltazara, w utworze Morcinka — bibljoteka, w *Małym uczonym* pęd do wiedzy i t. d. Osią zagadnień byli ludzie i ich czyny, umiłowania człowieka i wytwory ludzkiej kultury.

Podstawą był podręcznik, uzupełniony przez lekturę pomocniczą, opowiadania nauczycielki, pokazy, pogadanki i wycieczki (po-. Program str. 4 i 44—46).

Program zaleca przygodne „rozpatrywanie stylistyczno-językowej strony utworów literackich". Nasz cykl o wybitnych walorach poznawczych i ideowych nie nastręczał wiele sposobności, a takie utwory, jak *Okładka*, czy wiersze Piechala nasunęły różnorodne możliwości, zbyt jednak trudne na tym stopniu. Pewne zostały zużytkowane (obraz pięcia się w górę murarza, aż śmierć go zabrała w niebo, kontrast łez i wiosny kwitnącej i inne). (Program str. 4 i 29).

Kwestji wygłaszania poświęcono narazie niewiele jeszcze czasu (kilka uwag odnośnie do wygłaszania wierszy Piechala).

Cykl ten też nie nastręczył sposobności do omówienia któregoś z większych utworów lektury uzupełniającej.

Korelacja z historją mogla wystąpić tylko w zakresie pisma klinowego. Zresztą cykl ten pomyślany jest jako wstępny, wprowadzający. Historyk tymczasem może omówić trudne zagadnienie chronologji w epoce przedchrześcijańskiej i zacząć dzieje starożytnego Wschodu. My podążymy za nim i ,,dopędzimy'' go za kilka lekcyj, tem bardziej, że w tej dziedzinie materjał w wypisach nie jest zbyt bogaty. Przy wolnem nawet tempie, poświęcając 2 godziny w tygodniu na naukę języka, ,,spotkamy się'', by odnośnie do dziejów kultury starożytnej Grecji iść tuż obok siebie. Zresztą uważałam, że cykl wypisów ,,Otwórzmy książkę'', wprowadzający dzieci w świat myśli i ducha ludzkiego, jest pomocny wszystkim innym przedmiotom, bo daje dziecku poznać wartość książki i wiedzy. Jest pięknie pomyślany jako cykl, wprowadzający dziecko do świata kultury.

A teraz jeszcze ostatni problem, jeden z najtrudniejszych: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, które nowy program języka polskiego otacza szczególną opieką. (Program str. 4, 7, 36—39 i 41—44). Ćwiczenia te były naogół ,,ćwiczeniami wdrażającemi'', a dopiero ostatnie ćwiczenie, zamykające cały cykl, miało wartość ćwiczenia sprawdzającego zarówno wiadomości rzeczowe uczenic, jak również zasób nowych słów i umiejętność posługiwania się niemi. (Program str. 36). Jedną z głównych form ćwiczeń w mówieniu i pisaniu były sprawozdania: czyto w formie ścisłego, rzeczowego sprawozdania z lektury (o piśmie klinowem), czy z pokazu *(Co widziałam wyświetlone przez epidiaskop)*, czy w formie podzielenia się z koleżanką swemi przeżyciami i wrażeniami, odniesionemi przy zwiedzaniu bibljoteki, czy wreszcie ostatnie wypracowanie, które było tylko podanem w innej formie sprawozdaniem z wrażeń, przeżyć i wiadomości, zdobytych przy lekturze tego cyklu. Kilka razy udało mi się też wywiązać pewną formę dyskusji.

Starałam się, by dzieci gromadziły odpowiednie słownictwo i by umiały je później zastosować w wypracowaniu na temat dziejów książki. (Program str. 41). Oczywiście, można było zgóry, na samym początku, ten temat podać i kazać im gromadzić odpowiedni materjał. (Por. str. 41 Programu nauki języka polskiego). W tym wypadku byłoby to ciekawsze. Znajdzie się w przeprowadzeniu materjału przeze mnie napewno więcej usterek.

Łącznie z ostatniem wypracowaniem ułożyły uczenice plan po odpowiedniem przemyśleniu zagadnienia.

Nie miałam potrzeby wyrównywania poziomu językowego uczenic, które od szeregu lat uczęszczają do naszej szkoły, a pod moją opieką są już kilka lat.

W ciągu mego sprawozdania starałam się wskazać wszelkie usterki mej pracy. Zapewne spotkają mnie zarzuty, że nagromadziłam materjał zbyt obfity; miałam też sama wątpliwości co do tego. Ale materjał rzeczowy niezbyt bogaty, a w stosunku do treści ideowej i uczuciowej trudno wytyczyć ścisłe granice. Pozatem zagadnienie było dla dzieci bliskie, bo wiązało się z tem, co jest im drogie i co leży w sferze ich zainteresowań: z książką. A zresztą do sprawy pisma, rękopisów, druków i dalszego rozwinięcia wiadomości rzeczowych powrócimy za rok, będzie też o nich mówił nauczyciel historji.

Jeżeli dzieci zastanowiły się nad problemem powstania książki, jeżeli zrozumiały, ile codziennego trudu, a nawet poświęcenia — obok natchnień

twórczych — przemawia z każdej karty książki, jeżeli zrozumiały lepiej, że książka jest najlepszym przyjacielem człowieka, jeżeli widziały piękny trud i owoc pracy bibljotekarza, starającego się o zbliżenie dziecka do książki i wychowanie zastępu kulturalnych czytelników, jeżeli wreszcie zdobyły świadomość, że książka to coś „lepsze od życia, mocniejsze nad śmierć", — to lekcje może spełniły swe zadanie: obok pewnego zasobu wiedzy i umiejętności zastosowania jej pogłębiły stosunek dzieci do książki, a to jest jednem z najpoważniejszych zadań humanistyki.

Sprawozdania i oceny.

Bibljoteka Metodyczno-Pedagogiczna. Karol Linke: *Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej.* Przełożył i wstępem opatrzył Dr. Juljusz Saloni. (Warszawa, Gebethner i Wolff. 1933).

Twórczość wychowawcza, jako jeden z najciekawszych procesów bogatego i różnostronnego zasięgu psychiki ludzkiej, mało dotąd zbadana została przez psychologję. Artysta, uczony, polityk, reformator religijny stali się oddawna przedmiotem najrozmaitszych badań i rozpraw psychologicznych, — nauczyciel-artysta, twórczy wychowawca, aczkolwiek od stuleci żyje, działa, przeistacza (nie jeden raz rewolucyjnie) świat ludzki przez swój wpływ wychowawczy na młode pokolenie, czeka dziś jeszcze na swego Kolumba, który skieruje doń całą falangę reporterów, badaczy, uczonych.

Nie znaczy to, by o nauczycielu nie pisano; przeciwnie — aż za wiele: starano się go pouczyć i przygotować jak najlepiej do przyszłego zawodu, wszczepiano weń hasła wzniosłego posłannictwa narodowego i humanitarnego, obdarzano go na drogę dekalogami przepisów, obowiązków i regulaminów w tej wierze, że przy ich pomocy powierzone jego pieczy dziecko zbliży się do wymarzonego w danej epoce ideału człowieka. Robiono wszystko, by przygotować należycie nauczyciela-rzemieślnika, któryby bez względu na warunki swej pracy zdołał wykonać swe zadanie zgodnie z poleceniami i zasadami, w latach terminatorskich wkuwanemi. Słowem, nauczyciel-rzemieślnik był typowym wytworem umysłowości mieszczańskiej, która panowała wszechwładnie od drugiej połowy XIX wieku.

Rozwój psychologji dokonywał się jednak swoją drogą i obejmować począł świat dziecka i — nauczyciela. Słusznie powiedziano: po wieku „odkrycia dziecka" następuje wiek „odkrycia nauczyciela". Zrozumiano, iż nie można mówić o odrodzeniu młodego pokolenia bez jego wychowawcy t. j. bez nauczyciela; iż nie można marzyć o urzeczywistnieniu jakiegokolwiek ideału ludzkiego, społecznego i politycznego bez pogłębienia i zarysowania w nim postaci twórczego nauczyciela-wychowawcy. A stąd krok jeden do zrozumienia, że twórczość wychowawcza jest niemniej od innych ciekawym i ważnym procesem psychicznym, stanowiącym zasadniczy przedmiot rozważań psychologji nietylko indywidualnej, lecz i zbiorowej, społecznej.

Uwagi powyższe nasuwają się z całą swą intensywnością i szerokością zagadnień przy czytaniu dzieła Karola Linkego, przyswojonego polskiej literaturze dydaktycznej przez instruktora języka polskiego, dr. Juljusza Saloniego. Perspektywa poczynań wychowawczych na terenie Austrji po r. 1918, bogatych w różnorodną treść psychologicznych i dydaktycznych zamierzeń, zakre-

ślona została przez autora znakomicie. Wszak już szerokiemu ogółowi wiadome było, że mała, powojenna Austrja w reformie szkolnej szukać poczęła dróg swego odrodzenia kulturalnego i obywatelskiego. Ruch odrodzeńczy szeroką falą obejmował poczynania najznakomitszych umysłów tego państewka i wkrótce Wiedeń stał się nietylko dla Austrji, lecz i Europy jakby Mekką pedagogiczną; do niej pielgrzymowali ci wszyscy, dla których dobro młodego pokolenia, a wraz z niem przyszłość państwa były bezapelacyjnie jednem z najważniejszych źródeł odrodzenia się ludzkości, pogrążonej w chaosie powojennego rozbicia.

Niema w tej książce żadnej doktryny, falszywej a upartej; niema żadnej jednostronności ni generalizowanej pochopnie zasady psychologicznej i dydaktycznej. Jest tylko wielkie umiłowanie dziecka jako człowieka i nauczyciela-wychowawcy jako jego dobrego i mądrego opiekuna. A nadewszystko jest w tej książce jedno: ukochanie języka ojczystego jako najistotniejszego wyrazu psychiki obywatela. Wychować dziecko w wszechstronnej miłości do języka ojczystego, roztoczyć przed niem całą potęgę i barwę odwiecznej a żywej mowy pokoleń dawnych i współczesnych — a przez to wychować dziecko w zasięgu najtrwalszej więzi państwowej, jaką jest język i wyrażone nim przeżycia największych pisarzy — oto przebijające z kart tej książki intencje i podstawy metodyczne autora.

Zwiążmy szkołę z życiem — niechaj dziecko, przeżywające swą młodość w murach szkolnych, nie przeciwstawia życia szkole i nie urabia w sobie fałszywego mniemania, że instytucja szkolna jest odcięta od życia murem chińskim, i że to, czem szkoła żyje, jest tylko bezdusznym formalizmem, koniecznym jak metryka, świadectwo, paszport lub inny dokument personalny... Ten postulat Linkego — zresztą oddawna głoszony i przez innych — jest punktem wyjścia do rozważań szczegółowych nad ustrojem szkoły i jej metodą dydaktyczno-wychowawczą, a nadewszystko służy za niezbity argument w uzasadnieniu konieczności nauczania łącznego, opartego na ośrodkach życiowych, na planach rocznych i tygodniowych, a wkońcu na późniejszym podziale lekcyj według przedmiotów.

Oddajmy głos autorowi: „Nie można rozdrabniać ludzkiej wiedzy na cząstki i wpychać ich potem w umysł dziecka niezależnie od siebie w starannie podzielonych czasach nauczania. Szczególnie młodsze dziecko narażone jest przez to na niebezpieczeństwo, że zatraci związek z rzeczywistością i że nie będzie wiedziało, do czego ma służyć ten lub ów odłamek wiedzy. Ma ono wtedy strzępki wiadomości, ale nie wewnętrzne wykształcenie" (str. 13). Jak temu zapobiec? jak związać naukę szkolną z życiem? jak przeprowadzić koncentrację udzielanych w szkole przedmiotów, by dziecko po ukończeniu szkoły nie okazywało się niezdarą u progu samodzielnego życia? — oto pytania, które siłą swej rzeczywistości narzucają się każdemu, kto w trosce serdecznej o przyszłe pokolenie przypatruje się owej dysproporcji szkoły i życia. Według Linkego nawiązanie szkoły do życia znajduje swą pełną realizację w nauczaniu łącznem.

Nie jest ono prostem łączeniem poszczególnych przedmiotów ze sobą, lecz jest jedną całością, jest „pewnym wycinkiem życia", w którym dziecko przechodzi „naukę o rzeczach i życiu, przyczem wyłaniają się z niej w sposób naturalny i niewymuszony zakresy formalne pracy, jak np. pisanie, czytanie, rachowanie". „Słowem, nauczanie łączne podaje wycinki z życia (ośrodki życiowe) z ich treścią tak rzeczową, jak i obyczajową i wychowawczą, jako ośrodki nauczania... Pniem nauczania łącznego, od którego rozchodzą się konary i gałązki

jest nauka o rzeczach ojczystych i życiu w pojęciu: wiedza o życiu ojczyzny... W tak zaś pojętem nauczaniu łącznem przedmioty nie są jeszcze zróżniczkowane, lecz tworzą jedność".

W dalszych rozdziałach omawia autor szczegółowo dowolności i rygory, które nauczyciel stosować może i winien, jeśli nie chce odbiec od koniecznego zresztą materjału pracy, określonego przez władze szkolne; szereg przykładów i tematów ilustruje stanowisko autora i pozwala czytelnikowi zrozumieć, że szkoła, związana z życiem, nie może się zgodzić na bezplanowe eksperymentowanie, lecz żąda działania planowego, uzależnionego od „ustanowionych ośrodków rzeczowych", a zarazem pozwala na plan dosyć elastyczny, by „pomieścić w nim i nagle zjawiające się zagadnienia dnia bieżącego i zapewnić współudział uczniów w wyszukaniu i kształtowaniu materjału".

Część pierwszą, zatytułowaną przez autora „teorja i praktyka nauczania łącznego", można uważać za wstęp do części drugiej, zasadniczej dzieła, w której nauczanie języka ojczystego w ramach rozwiniętego systemu stanowi główną oś rozważań Linkego. I trzeba przyznać rację świetnemu tłumaczowi tej książki że autor zawarł w niej całokształt swych poglądów na rolę, wartość i metodę nauczania języka ojczystego w szkole, przyczem wszystkie swe zasady dydaktyczne i metodyczne poddał kontroli psychologicznej, odrzucając niejedne z nich zgodnie z doświadczeniem, a popierając inne silnemi argumentami. Z najważniejszych problemów wyróżnia Linke trzy: mówienie i pisanie, nauczanie gramatyki i ortografji, a wreszcie lekturę.

W wynikach swych badań i rozmyślań dochodzi Linke do pewnych, ugruntowanych tez. A więc:

1. mówienie dzieci opiera się na popędzie do dzielenia się z innymi swemi myślami;
2. przeżycie dzieci jest tą siłą, która pobudza ich ekspresję i kształtuje ich mowę;
3. pierwszem i najnaturalniejszem wypowiadaniem się dziecka jest opowiadanie — i to zaczerpnięte z przeżyć, wynikłe z wewnętrznej potrzeby i wymagające chętnego słuchacza;
4. język dziecka — prosty i naturalny, pozbawiony wszelkiej uczoności — to nie gwara dziecięca ani język dorosłych, to tylko mowa prosta i naturalna, odpowiadająca swemu środowisku, a więc i zgodna z gwarą lokalną;
5. inny jest zasiąg przeżyć dziecka, a inny człowieka dorosłego: dlatego temat opowiadań ustnych i pisemnych winien nauczyciel dostosować do psychiki dziecka, uwzględniając jego stopnie rozwojowe oraz warunki życiowe i obserwacyjne;
6. nauczyciel winien pamiętać o pewnej dysproporcji czasowej u dziecka między mówieniem a pisaniem — i w związku z tem technika budowy zdań i uporządkowana planowość myśli w wypracowaniu stanowią najważniejsze zadanie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu;
7. za podstawę oceny wypowiedzeń ustnych i pisemnych uczniów w zakresie tematu wolnego należy wziąć pod uwagę zdolność obserwacyjną i konstrukcję myślową, działanie fantazji i sprawność językową, a wreszcie czas;
8. z form językowych, w których dziecko ćwiczyć musi swą ekspresję, pominąć nie można żadnej (a więc i list, i streszczanie, i sprawozdanie), o ile pamiętamy o ich wartości doświadczalnej, nie pozwalającej na jakiekolwiek krępowanie zgóry określonemi formami dla formy samej;

9. w związku z temi zasadami pozostaje i nauka gramatyki: dziecko wyrabia swój język nie zapomocą określeń pojęciowych i reguł, lecz w sposób prosty i naturalny przez słuchanie i mówienie; zadaniem więc pierwszych lat nauczania jest wyćwiczenie dziecka w dokładnem słuchaniu i poprawnem mówieniu, wyrabianie poczucia językowego i przyzwyczajenia, a w dalszych latach dopiero kształcenie w obserwacji zjawisk językowych i zrozumienie prostych ich praw;
10. łącznie z tem ćwiczenia w słuchaniu i mówieniu, jakoteż w obserwacji języka wymagają określonego ,,zakresu życiowego, zamkniętego zakresem materjału'', w którym zmieszczą się żądane formy językowe; rzecz naturalna, że dziecko wpierw umiejętnie danemi formami się posługuje, zanim w latach późniejszych je zrozumie i uświadomi sobie;
11. podobnie nauczanie ortografji opierać się winno na naturalnej reakcji wyobrażeń językowych ucznia, przyczem wyboru materjału należy dokonać w zakresie tych wyrazów, które najczęściej występują w mowie i piśmie dziecka (nb. jakie przekonywające są uwagi Linkego o dyktandzie!);
12. wreszcie problem czytania rozpatrzyć należy ze stanowiska środka (a nie celu, jak dawniej) i dlatego w szkole można go ograniczyć do pytania: ,,co dziecko będzie czytało i jak będzie zużytkowywało rzecz przeczytaną?'' W związku z tem należy rozwiązać zagadnienie książek dla dzieci i młodzieży, ich tendencyj, języka, kanonu na różnych stopniach, a wreszcie organizacji czytelnictwa i metody nauczania czytania.

(Kwestję czytania ujmuje Linke tak głęboko i wszechstronnie, że jedynie polecić należy wnikliwą lekturę.)

Tak się przedstawia w zarysach książka Linkego, która (jak słusznie podkreśla tłumacz) stać się winna ,,w rękach nauczyciela polskiego pożytecznym podręcznikiem metodycznym'', bo u jej podstaw tkwi wiara, że ,,obudzi ona wiele sił i dążeń drzemiących, że popchnie do nowych poszukiwań i prób i tchnie nowe życie w tę najważniejszą dziedzinę pracy nauczycielskiej, jaką jest język ojczysty''.

I tutaj właśnie — gdy chodzi o rolę języka ojczystego — należy się pełne uznanie tłumaczowi tej książki, który nietylko ją przełożył, lecz i zastosował do ducha i nauki języka polskiego, do jego potrzeb dydaktycznych w szkole polskiej i dla nauczyciela polskiego. Jest to już nie przekład, pod każdym zresztą względem wzorowy, lecz współautorstwo, zwycięska próba skromnie przez tłumacza nazwanej adaptacji, która dla nauczyciela polskiego będzie nieustannym bodźcem do twórczej pracy. Spodziewać się należy, że książka Linkego znajdzie się w ręku nietylko polonistów, lecz i w każdej bibljotece szkolnej, dostępna wszystkim, którym dobro szkoły i młodzieży polskiej powierzono jako misję państwową.

Dr. Saloni przyswojeniem tej książki szerokiej rzeszy nauczycielskiej dobrze się zasłużył. *Dr. S. Peliński.*

Stefanja Grodowska: *Materjały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania.* Wyd. II. Nakładem księgarni K. Neumillera, Łódź 1933, str. 174. — W. Nowicki, A. Wrotniak, Z. Batorowicz: *Oddział I. Nauczanie łączne.* Część I, Włocławek, 1934. Odbitka z miesięcznika ,,Życie Szkolne'', str. 164.

Obydwie książki zdają sprawę z praktycznej realizacji nauczania łącznego w I kl. szkoły powszechnej. Zawierają więc nietylko plan organizacji

nauczania oraz szczegółowe wskazówki metodyczne, ale ponadto wiele materjału w postaci piosenek, wierszyków, zagadek, opowiadań etc. — oraz b. wiele pomysłów, z których każdy nauczyciel kl. I może czerpać pełnemi garściami.

Tematy tygodniowe — takie jak: ,,W Szkole", ,,W domu", ,,Gospodarstwo wiejskie", ,,Jesień", ,,Warzywa", ,,Choinka", ,,Zdrowie i choroba", ,,Światło i ciepło", ,,Straż ogniowa", ,,Poczta", ,,Gazeta, książki" i t. d. — oraz wysunięcie wycieczki jako środka metodycznego celem poznania i przeżycia otaczającej rodzimej rzeczywistości — wskazują na nauczanie łączne typu wiedeńskiego, o którem źródłowo pisze Linke w swej książce; *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego.*

Wzorowo i niezwykle interesująco przeprowadza nauczanie łączne w łódzkiej szkole p. Grodowska. Książka pp. Nowickiego, Wrotniaka i Batorowicza nie osiąga tak wysokiego poziomu, jakkolwiek i ona posiada interesujące momenty. Zresztą — doprowadzona jest tylko do stycznia. Cz. II ma się — według zapowiedzi — ukazać w ostatnich miesiącach b. r. szkolnego.

S. Kleinerman.

H. Życzyński: *Materjały psychologiczne w literaturze.* Uwagi nad współdziałaniem psychologa i polonisty w szkole średniej. Lublin 1933, str. 38.

Jeszcze jeden przykład umiejętnej korelacji przedmiotów nauczania w szkole średniej, tem ciekawszy, że przeniknięty atmosferą współczesności i świeżych badań naukowych w zakresie nauki o literaturze i psychologji. Autor pragnie na lekcjach psychologji operować przykładami z literatury; omawiając np. zagadnienie snu na jawie, bierze jako przykład *W Szwajcarji* Słowackiego. Na lekcjach języka polskiego zużytkowuje autor wiadomości z psychologji celem pogłębienia dzieła literackiego np. sytuacje niektóre w *Nieboskiej komedji.* To jest zasadniczy cel rozprawy.

Strona merytoryczna rozprawy. Może pod wpływem terminu ,,literackość" jako nazwy dla reprodukcji słownej stanów emocjonalno-woluntarnych autor pominął niezmierzoną masę zagadnień, dotyczących *zjawisk intelektualnych* w literaturze.

Przecież i w *Dziadów* cz. IV-ej i w *Panu Tadeuszu,* w dramatach Słowackiego i w cytowanej tak często przez autora *Nieboskiej,* a nawet w *Improwizacji* Mickiewicza znaleźć można takie stany duchowe, których niesposób wcielić w żadną część podziału Życzyńskiego [1]), a które są stanami intelektualnemi lub zbliżonemi do stanów intelektualnych zjawiskami kojarzenia, uwagi i t. d. Rozmowa Mefista z uczniem w cz. I-ej *Fausta* jest niewyczerpalną kopalnią takich przykładów.

Pominięta też została tak dziś rozpowszechniona, a ze względu na literaturę tak bardzo aktualna charakterologja. Jeżeli naprawdę dzisiejsza literatura — jak mówi autor — jest psychologiczna, to jest ona taką jedynie przez pogłębienie charakterystyki pojedyńczych postaci i zbiorowości.

Potrzeba psychologicznej analizy twórcy, biografje psychologiczne, ujmowanie tekstu literackiego jako dokumentu psychiki autora — oto dalsze argumenty, przemawiające za wprowadzeniem charakterologji.

---

[1]) W rozprawie są nast. rozdziały: 1. Istota jaźni, 2. Wyobraźnia, 3. Fantazja, 4. Wartości, 5. Stany uczuciowe, 6. Uczucia wyższe, 7. Pożądania, 8. Dziedzina woli.

Ze względu jednak na wyszczególnienie zagadnień psychologicznych w obrębie badań literackich rozprawa prof. Życzyńskiego jest wartościową wskazówką, jest wskazaniem nietylko dydaktycznem, ale metodologicznem w zakresie nauki o literaturze.

Strona pedagogiczna rozprawy: A więc korelacja psychologji z literaturą [1]). Jest to pomysł szczęśliwy, trafny, pedagogicznie słuszny. Czy jednak także słuszny psychologicznie ze względu na recepcję dzieła literackiego? Czy zbyt szczegółowa, zbyt gorliwa analiza psychologiczna wytworów literackich — postaci, stanów duchowych, konfliktów wewnętrznych, a czasem interpretacja psycho-genetyczna idei, wyrażonych w dziele literackiem, nie stłumi dynamiki, zawartej w tekście, nie zniszczy tego t. zw. pierwszego wrażenia, które jest dominujące w każdem dziele sztuki? Wiem, że sporne jest, czy odczucie, czy rozumienie dzieła jest postulatem i warunkiem przeżycia estetycznego. Ale może przecież ze względu na potrzebę ostrożnego analizowania dzieła literackiego pod względem psychologicznym, ze względu na to, że analizujący naprawdę musi posiąść już nie umiejętność, ale sztukę analizowania, lepiej przenieść punkt ciężkości korelacji na lekcje psychologji, która będzie psychologją wyjaśniającą i rozumiejącą *(erklärende und verstehende Psychologie)*.

Rozprawa prof. Życzyńskiego jest ważnym przyczynkiem do dydaktyki psychologji w szkole średniej. Za najważniejsze w nauczaniu tego przedmiotu uważa Życzyński poparcie teoretycznych wywodów przykładami. Przykłady, czerpane z literatury, będą młodzieży bliskie, zainteresują ją, a może pobudzą do dalszych studjów.

Jeżeli rozprawa nie jest wyczerpująca, to jest ona jednak czemś nowem w naszej literaturze dydaktycznej, jest postawieniem nowego zagadnienia. Gorąco ją można polecić nauczycielom języka polskiego i psychologji.

Dr. L. Langholz.

Juljusz Balicki i Stanisław Maykowski: *Pieśń o ziemi naszej.* Piąty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich. Cena zł. 1.90 wraz ze znaczkiem na budowę publicznych szkół powszechnych.

W recenzji powyższego podręcznika zamierzam uwzględnić następujące zagadnienia.

1. stosunek do programu;
2. treść książki;
3. stronę dydaktyczną;
4. stronę estetyczną.

W związku z punktem pierwszym należy sobie przedewszystkiem uprzytomnić uwagi, zawarte w Programie języka polskiego na temat książki-podręcznika.

„Treść czytanek dla każdego poziomu winna grupować się około omawianych tematów. Z założenia przytem osi programowej wynika, że czytanki muszą tworzyć zwartą, planową, zarówno w obrębie poszczególnych klas, jak i w obrębie całego szczebla, wreszcie całej szkoły zamkniętą całość, nie mogą zaś być zbiorem luźnych, przypadkowo zestawionych i żadną myślą przewodnią niepowiązanych ze sobą wyjątków poezji lub prozy.

---

[1]) Por. artykuł Langholza o współpracy nauczyciela przedmiotów pedagogicznych z polonistą (ustęp o psychologji pedagogicznej). („Polonista" 1931).

Warunkom powyższym odpowiadają tylko takie wypisy, w których treść czytanek jest zgrupowana dokoła zasadniczej osi ideowej (podkreślenia moje. Uwagi do programu)".

Spróbujmy teraz skonfrontować książkę Balickiego i Maykowskiego z przed chwilą co przytoczonemi uwagami, a więc odpowiedzieć na następujące pytania:

1. czy treść czytanek zgrupowana jest dokoła zasadniczej osi ideowej?
2. czy całość czytanek tworzy zwartą planową całość?
3. czy treść czytanek wiąże się z omawianemi w tej klasie tematami?

Po najdokładniejszem przestudjowaniu tego podręcznika z całą stanowczością twierdzę w odpowiedzi na te trzy pytania: tak.

Polska i jej kultura, zarówno w odniesieniu do przeszłości jak i teraźniejszości, jest osią programową wszystkich przedmiotów nauczania, w programie języka polskiego występuje ona najwyraźniej i dlatego też na przedmiocie tym, który z tego tytułu jest przedmiotem ogniskowym, ciąży największa pod tym względem odpowiedzialność.

Już sam tytuł książki został wybrany b. szczęśliwie: „*Pieśń o ziemi naszej*". Sugeruje się czytelnikowi młodocianemu, że o ziemi naszej będą autorzy wieści nieśli, a więc o ziemi nas wszystkich. Idea związania wszystkich obywateli, bez względu na narodowość i wyznanie z Polską, w tytule tym, jak widzimy, już występuje.

Zajrzyjmy teraz do spisu treści. Całość materjału czytaniowego ujęta została w jedenastu cyklach: I. Straż nad Wartą. II. Co mówi Bałtyk? III. Węgle, węgle! IV. Albośmy to jacy tacy! V. Wśród wierchów. VI. Kochajmy Warszawę. VII. Powiśle. VIII. Grody Czerwieńskie. IX. Nad Niemnem. X. Przez łany i kurhany. XI. U naszych sąsiadów.

Przytoczyłem wszystkie tytuły, by stwierdzić, że nazwy samych cyklów mówią nam, co to jest ta nasza ziemia i jak szeroką będzie o niej pieśń.

Już choćby na podstawie tylko tego materjału stwierdzić możemy, że książka Balickiego i Maykowskiego posiada wyraźny i mocny kręgosłup. Spróbujmy przynajmniej niektóre „zwrotki" — czytanki tej Pieśni o ziemi naszej uprzytomnić sobie; zdecydowany i b. wyraźny jest sam początek: *Pieśń żołnierzy nad Wartą*, poprzedzony odpowiednią ilustracją; zakończenie wiersza jest takie:

„Musisz iść i ty nad Wartę,
Żeby nad nią zmienić wartę,
By, żołnierski wdziawszy strój,
Rzec wrogowi: „Stój".

Kulturę przeszłości reprezentują następujące czytanki: *U grobu świętego Wojciecha*, *O dawnym Krakowie*, *W pałacu świętej Kingi*, *Dzwonnik Kacper Dławiduda*, *Zegary lwowskie*, *Król i słowiki*, *Kwestarz na popasie*, *Pożar w Nowogródku*.

Kultura współczesna jest reprezentowana znacznie silniej: *W poznańskim zwierzyńcu*, *Port w Gdyni*, *Nurek*, *Sanatorjum w Zakopanem*, *Stolica*, *Strażacy*, *Z turoniem i gwiazdą*, *W krainie nafty*, *Braterstwo broni*, *Handel z Sowietami* i inne.

A jakiż jest stosunek *Pieśni o ziemi naszej* do materjału programowego pod względem ściśle rzeczowym, t. zn. czy dobór czytanek zgodny jest z materjałem, podanym w programie kl. V-ej.

Program wysuwa następujące tematy:

1. Obrazy z życia dzieci i młodzieży;
2. Fragmenty z życia wielkich Polaków (wodzów, bohaterów, odkrywców, uczonych, pisarzy);
3. Obrazy z życia ludu (lud przy pracy i zabawie), wierzenia, zwyczaje i obyczaje, stroje, budownictwo;
4. Obrazy z życia miast polskich w teraźniejszości i przeszłości;
5. Strażnicy naszych granic: armja polska, K. O. P., Liga Obrony Powietrznej;
6. Obrazki z pogranicza polskiego;
7. Z życia naszych sąsiadów.

W związku z p. 1 znajdujemy takie czytanki: *Mądry Maciuś*, *Latarnia morska*, *Marek i Janek*, *W pałacu św. Kingi*, *W Bucynowej Turni*, *Stłuczona szyba*, *Z turoniem i gwiazdą*, *Na nartach*, *Było ich trzech*.

Punkt 2: *Trzeci maja w Warszawie*, *Podwójne święto*, *Król i słowiki*, *Z życia Marszałka Piłsudskiego*, *O dawnym Krakowie*, *Pożar w Nowogródku*.

Punkt 3: *Wieniec*, *Połów szprotek na Helu*, *Górniczy stan*, *Koza na weselu*, *Krakowskie wesele*, *Druciarz*, *Do Częstochowy*, *Bawełna*, *Z turoniem i gwiazdą*.

Punkt 4: *O dawnym Krakowie*, *U grobu św. Wojciecha*, *Stolica*, *Zegary lwowskie*, *W krainie nafty*, *Podwójne święto*, *Port w Gdyni*, *Sanatorjum w Zakopanem*, *Strażacy*.

Punkt 5: *Nurek*, *Wojsko idzie*, *K. O. P.*, *Straż pod chmurami*.

Punkt 6: *Granica wschodnia*, *Mazur z zagranicy*, *Na granicy polsko-litewskiej*.

Punkt 7: *Po czeskiej stronie*, *Braterstwo broni*, *Handel z Sowietami*.

Z powyższego widzimy, że wszystkie tematy, wysunięte w programie w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem, znajdują odbicie w książce Balickiego i Maykowskiego. Możnaby mieć pretensje do autorów, dlaczego np. w związku z p. 7: *Z życia naszych sąsiadów* dali tylko trzy czytanki, dlaczego temat: *Z życia wielkich Polaków* został potraktowany również nieco jednostronnie, pominięci zostali polscy uczeni, odkrywcy, społecznicy, ale prawdopodobnie autorzy odpowiedzieliby na tego rodzaju zarzuty, że przecież trudno wszystkie pożądane i pożyteczne zagadnienia wyczerpać bez reszty; nauczyciel, mając w książce przykład, jak tego rodzaju tematy należy traktować, sam musi zdobyć materjał rzeczowy i do innych zagadnień w książce pominiętych.

A teraz zastanówmy się, czy *Pieśń o ziemi naszej* czyni zadość postulatowi korelacji.

Program w tej dziedzinie stawia następujące wymagania:

,,Po zróżnicowaniu przedmiotów nauki na szczeblu drugim i trzecim — łączność języka polskiego z niemi (t. zn. innemi przedmiotami: historją, geografją w pierwszym rzędzie) nie ustaje. Polega ona na uwzględnianiu w różnego rodzaju ćwiczeniach tematów o zabarwieniu historycznem, geograficznem i przyrodniczem, ujmując je w formie żywych barwnych opowiadań i obrazów''. (Uwagi do programu-korelacja). Czy tak jest w książce, przeze mnie omawianej?

W odpowiedzi przytoczę pewne tytuły czytanek:

„U grobu św. Wojciecha“,
„O dawnym Krakowie“,
„3-ci maja w Warszawie“
„Zegary lwowskie“,
„Król i słowiki“,
„Z życia Marsz. Pilsudskiego“,
— związek z historją

„Port w Gdyni“,
„Górniczy stan“,
„Pozdrowienie Tatr“,
„Na hale“,
„W Buczynowej Turni“.
„W krainie nafty“,
„Białoruś“,
— łączność z geogr.

„W poznańskim zwierzyńcu“,
„Połów szprotek na Helu“,
„Panowie wróble“,
„Głosy ptaków“,
„Zła zima“,
„Bawełna“,
„Bobry“,
— łączność z przyrodą

Należy podkreślić, iż wszystkie wymienione wyżej czytanki i wiersze podane są w formie żywych i barwnych opowiadań i obrazów.

Szczęśliwy też jest układ czytanek. Całość podzielona została na jedenaście cyklów, a każdy cykl stanowi pewną logiczną całość. Jest to bardzo ważna rzecz dla nauczyciela: pozwala mu na tle pewnego regjonu skupić uwagę dzieci przez dłuższy czas na zagadnieniach, związanych z pracą człowieka i jego życiem kulturalnem. Książka Balickiego i Maykowskiego nietylko w całości ma mocny i wyraźny kręgosłup, ale i w zakresie poszczególnych cyklów myśl przewodnia zarysowuje się bardzo wyraźnie. W książce tej mamy jakby 11 osobnych obrazów, każdy o innem nieco zabarwieniu treściowem i innym kolorycie regjonalnym, wszystkie te jednak obrazy powiązane są ze sobą naczelną ideą przewodnią, wszystkie one zmierzają do jednego celu: powiedzieć jak najwięcej o Polsce, w każdym cyklu trochę inaczej, tem lepiej, bo książka dzięki temu jest bardziej interesująca.

W książce Balickiego i Maykowskiego nie odmienia się wyrazu Polska przez wszystkie przypadki na jednej stronicy, autorzy nie nadużywają tego imienia nadaremno. Niemniej jednak są zgodni ze wskazaniami programu; oś przewodnia została zarysowana bardzo wyraźnie i to trzeba na plus im policzyć, iż nie nadużywając pewnych terminów, zmuszają czytelnika do myślenia o Polsce i Polskę pokazują mu w niezwykle pięknych i barwnych obrazach.

Nie wystarczy jednak powiedzieć wiele o Polsce w książce do czytania, która według intencji nowego programu ma spełnić jeszcze i tę rolę, by dzieci zainteresować słowem drukowanem i rozbudzić zamiłowanie do czytelnictwa — trzeba również zwrócić uwagę i na to, jak to jest wszystko powiedziane, a więc jaką wartość przedstawia materjał zgromadzony w książce Balickiego i Maykowskiego pod względem literackim? W odpowiedzi na to pytanie wystarczyćby mogło samo przytoczenie nazwisk autorów poszczególnych utworów. Ferdynand Goetel, Władysław Orkan, Ewa Szelburg-Zarembina, Gustaw Morcinek, Wacław Sieroszewski, Zofja Kossak-Szczucka, Juljusz Kaden-Bandrowski, Kornel Makuszyński, Marja Konopnicka, Oskar Kolberg, Kazimierz Tetmajer, Janina Porazińska, Juljan Tuwim — kończę — nie dlatego, by niewymienieni przeze mnie pozostali autorzy mniej byli godni wymienienia, ale poprostu z braku miejsca nie można wymienić wszyst-

kich; nietylko każda z czytanek mówi nam o Polsce i jej kulturze, ale i każdy z autorów jest reprezentantem polskiej kultury duchowej na odcinku literatury pięknej. Dzieci w klasie V zetkną się z najwybitniejszymi twórcami w tej dziedzinie, twórcami w ogromnej większości reprezentującymi współczesną twórczość literacką.

Aczkolwiek każdy utwór posiada dużą wartość literacką, to jednak nie mogę nie wymienić pewnych utworów, które i dorosły czytelnik z ogromną przyjemnością i niesłabnącem zainteresowaniem odczytuje po kilkakroć: *Nurek* F. Goetla, *Górniczy stan*, *W Buczynowej Turni*, *Na nartach*, *Powódź* — tegoż autora, *Zła zima* i *Na hale* Władysława Orkana, *Dzwonnik Kacper Dławiduda* Or-Ota, *Panowie wróble* Kornela Makuszyńskiego to prawdziwe perły. Ileż uroku, piękna i wymowy kryje w sobie takie powiedzenie Orkana: ,,Śmieje się szczęściem do nich tarzająca się po złotej trawie rok niewidziana swoboda" (*Na hale*, str. 119 p. m.). Jakże bogate, w treść jest zakończenie ,,Nurka" F. Goetla: ,,O czytelniku mój! O młody mój przyjacielu! Odpowiedz sam, czy to możliwe, by na dno morza runął John Saja, nurek, nikomu niepotrzebny?" Jak wielką miłością dla zwierząt przepojona jest czytanka Wł. Orkana pt. ,,Zła zima" i w jakże pięknej formie autor uczucia swoje czytelnikowi młodocianemu przekazuje; zakończenie utworu jest jakimś bohaterskim rapsodem na cześć owego rogacza, co w obronie rodziny swej życia nie zawahał się oddać własnego.

,,Gdy słońce wyszło na polankę i szronem osypane latorośle rogów oświeciło, zakwitły one ogniem przedziwnym, jakoby z bajki wyjawionej bezcenny krzew poświęcenia" (str. 134).

I można by wiele jeszcze innych przykładów podać na potwierdzenie, iż autorzy książki z niezwykłą starannością i ogromnem wyczuciem wartości literackich dobierali materjał do swej ,,Pieśni o ziemi naszej".

Spójrzmy teraz na całość i poszczególne czytanki od strony wychowawczej.

Zasadnicza linja, zmierzająca do głównego celu: wychowania obywatelsko-państwowego została zachowana i wyraźnie zupełnie występuje poprzez całą książkę. Niektóre jednak czytanki, wzięte w oderwaniu, budzą pewne wątpliwości; nie rozumiem intencyj autorów, które kazały im pewne czytanki w takiej redakcji przekazać młodym czytelnikom. *Wieniec* (str. 17) — to dożynki wiejskie. M. Dąbrowska każe iść z wieńcem dożynkowym do dworu; może powstać jednak zagadnienie, czy nie lepiej z punktu wychowawczego byłoby święto dożynkowe uczynić świętem zorganizowanej całej wsi i niechby ten wieniec dożynkowy złożono najstarszym gospodarzom, czy sołtysom, czy zarządowi np. Kółka Rolniczego. Ta forma organizowania święta rolnika coraz częściej pojawiać się zaczyna i jest to, według mego zdania, forma bezporównania więcej warta z punktu widzenia wychowania społeczno-obywatelskiego od tej, jaką omawiana czytanka reprezentuje. Pewnie, że jest ona starsza, kiedy ta, o której ja mówię, jest formą nową, która pojawiać się poczęła z chwilą organizowania się wsi i wyzwalania się z pod wpływów dworu.

O dawnym Krakowie (str. 85). W tej czytance autorzy poruszają zagadnienie nader drażliwe: sporu króla Bolesława Śmiałego z biskupem Szczepanowskim i zagadnienia tego oczywiście nie rozwiązują; na pytanie, czy Bol. Śmiały miał podstawę do tak surowego ukarania biskupa, nie odpowiadają, choć zdaje mi się, że obecny stan nauki kwestję tę rozstrzygnął na korzyść

Bol. Śmiałego (badania Wojciechowskiego). Jeżeli autorzy nie podzielają poglądu Wojciechowskiego, nie powinni wogóle tej kwestji poruszać.

Stłuczona szyba (str. 150). Czytankę tę usunąłbym z całą przyjemnością, nie dostosowuje się bowiem do całości ani pod względem literackim, ani pod względem wychowawczym, a ilustracja do tej czytanki, przedstawiająca chłopców, którzy wybijają szybę, wprawdzie niechcący, jeszcze sytuację pogarsza.

Strażacy (str. 171). J. K. Bandrowski przedstawia nam pewien obrazek ze swoich lat dziecinnych; dziś już wymaga opinja społeczna nieco innego stosunku warstw inteligentnych do świata reprezentującego pracę fizyczną; pod względem społecznym czytanka jest trochę przestarzała, trąci myszką i przypomina epokę ludowości pozytywistów w stylu Sienkiewicza.

Granica wschodnia (str. 239). Czytanka nie budzi zastrzeżeń, chętnie natomiast zmieniłbym ilustrację. Na Wołyniu mieszkam już drugi rok, ale takiego obrazka w rzeczywistości nie widziałem jeszcze: czwórka ślicznych, rączych koni, z dwoma furmanami na koźle — to obrazek stanowczo do niepowrotnej ,,pańskiej" przeszłości na Wołyniu należący. Dziś tego się tu nie widzi, widzi się natomiast budujące się szkoły, osadników inteligentów, pracujących ciężko pospołu z miejscową ludnością.

A jak się przedstawia omawiana książka od strony dydaktycznej? Zgrupowanie całego materjału czytaniowego wokół owych jedenastu cyklów-regjonów uważam za szczęśliwe rozwiązanie układu czytanek z punktu widzenia dydaktyki języka ojczystego, pozwala bowiem nauczycielowi przez dłuższy czas opracowywać czytanki wprawdzie różne, ale powiązane jednością miejsca. Taki układ daje nam jakby jedenaście pewnych całości logicznych, a w obrębie każdej — sześć pięknych i barwnych obrazków, bardzo często ożywionych jeszcze niezwykle interesującą akcją, akcją naturalną. Ani jednej czytanki w książce Balickiego i Maykowskiego nie znajdziemy takiej, w której wyczuwalibyśmy, że autorzy wprowadzają działanie i rozmowy występujących postaci tylko dla urozmaicenia. Rozgrywająca się akcja w każdej czytance ma swoje uzasadnienie psychologiczne, niema w nich nic sztucznego i naciąganego.

W klasie V-ej szkoły powszechnej uczeń powinien już umieć samodzielnie czytać. To znaczy, że czytanie na tym poziomie powinno być jedną z metod samodzielnej pracy ucznia, szczególnie ciche czytanie na tym poziomie taki winno mieć charakter.

Autorzy starali się dostosować książkę swoją do tak rozumianego czytania, a wyraz temu poglądowi dali przez umieszczenie pod każdą czytanką słowniczka wyrazów trudniejszych do zrozumienia, dzięki czemu dzieci mogą samodzielnie czytać.

Do wielu bardzo czytanek mamy ilustracje i trzeba przyznać, że w stosunku do ceny książki — ilustracje bardzo staranne, za co przedewszystkiem należy się uznanie wydawnictwu zakładu im. Ossolińskich we Lwowie. O tem, jaką rolę odgrywają ilustracje w książce do czytania, mogę nie pisać, bo każdy nauczyciel doskonale zdaje sobie z tego sprawę.

Należy też jeszcze podkreślić, że czytanki w książce Balickiego i Maykowskiego odbiegają od pojęcia czytanki tak często spotykanej w dawnych książkach: są to właściwie pewne całości literackie i pod tym względem książka ta radykalnie odcina się od wszystkich dotychczasowych ,,czytanek", a zbliża się do literatury. W literaturze dydaktycznej spotykaliśmy wiele uwag krytycznych na temat wypisów; podkreślano fakt, iż uczeń, który przez siedem

lat czyta z wypisów, nie umie czytać książki z bibljoteki, bo poszczególne czytanki w niczem nie przypominały utworów literackich i do czytania swobodnego przygotowywać dzieci oczywiście, nie mogły. Myślę, że *Pieśń o ziemi naszej* problem ten rozwiązuje: taka książka do czytania, w której każda czytanka jest właściwie utworem literackim, rozwiązuje spór o to, czy ma być książka do czytania, czy też poszczególne utwory literackie opracowywać należy zamiast wypisów.

I o stronie estetycznej książki nic złego powiedzieć nie można: staranne bardzo wydanie, dobry papier, ładne ilustracje, czysty i wyraźny druk — to wszystko sprawia, że książkę tę z chęcią bierzemy do ręki i miło nam jest w jej towarzystwie.

Pieśń o ziemi naszej posiada jeszcze i ten walor, że zmusza nauczyciela do bardzo sumiennego przygotowywania się dzięki swej bardzo interesującej treści i wysokiemu poziomowi — książka Balickiego i Maykowskiego nie jest bowiem książką łatwą.

Mówi się dziś wiele o renesansie podręcznika w nowych programach; renesans ten może mieć dwojaki charakter: być renesansem urzędowym, teoretycznem podkreśleniem roli podręcznika w programach, albo też być renesansem istotnym. O książce Balickiego i Maykowskiego z całą przyjemnością możemy powiedzieć, że reprezentuje ten drugi rodzaj renesansu: przez swoją treść i poziom literacki odpowiada poglądom programu języka polskiego na temat, jaką powinna być książka do czytania, by ułatwić nauczycielowi osiągnięcie celów, wskazanych przez nowy program.

St. Wiącek.

S t a n i s ł a w T y n c i J ó z e f G o ł ą b e k: *Piękna nasza Polska cała*
Czytanki polskie dla V klasy szkoły powszechnej.
Książnica-Atlas S. A. Zjednocz. Zakłady Kartogr. i wydawn. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1933. Cena 1 zł 90 gr wraz ze znaczkiem na budowę publicznych szkół powszechnych.

Dla klasy V-ej szkół powszechnych mamy tylko dwie książki: Balickiego i Maykowskiego — *Pieśń o ziemi naszej* i Tynca i Gołąbka — *Piękna nasza Polska cała.* Książki swoje autorzy pisali na podstawie tego samego programu; jedna i ta sama przyświecała im idea przewodnia w tej nad wyraz żmudnej i trudnej pracy, a jakże różnemi są wyniki tych prac!

Lecz zbadajmy najpierw książkę Tynca i Gołąbka z tych samych czterech stanowisk, z których podchodziłem do książki Balickiego i Maykowskiego, t. zn. zastanowić się nam wypadnie: 1) nad jej stosunkiem do programu, 2) nad treścią książki, 3) stroną dydaktyczną i 4) stroną estetyczną.

Odpowiadając na pierwsze zagadnienie, stwierdzić wypada, że autorzy starali się uczynić zadość wymaganiom programu.

Nasuwają mi się jednak pewne wątpliwości, czy w interpretacji programu nie poszli autorzy zbyt daleko, a właściwie, czy interpretacja taka jest słuszna.

Wczytajmy się dobrze w uwagi programu:

,,Czytanki służą jako materjał, wzbogacający umysł dziecka pewną treścią, dostarczają przeżyć i sugestyj w kierunku wychowawczym oraz nasuwają tematy do ćwiczeń w wypowiadaniu się i pisaniu" (uwagi do programu).

Na innem miejscu (korelacja) spotykamy się z taką uwagą:

,,Zasadniczy przytem materjał poznawczy z tych dziedzin (innych przedmiotów nauczania) winien być opracowany na lekcjach odpowiednich przed-

miotów, język polski zaś da jedynie tym różnorodnym tematom pogłębienie uczuciowe, oświetlenie z innego punktu widzenia przez uzupełnienie całości lub szczegółu, skupi zagadnienia, związane z przeżyciami, oraz wyzyska zdobytą treść w dziedzinie wychowania" (podkreślenia moje).

Według mego zdania autorzy o tyle poszli za daleko w interpretacji programu, czy też niewłaściwie go interpretowali, że książka ich robi wrażenie niekiedy podręcznika historyczno-geograficznego, przeładowana jest szczególnie wiadomościami historycznemi; dobór zaś czytanek jest taki, że niezawsze dostarczają one przeżyć i sugestyj w kierunku wychowawczym, bo autorzy miast sugerować młodzieży pewne problemy poprostu o nich sami mówią, rozwiązują je. Ponieważ czytanki przeładowane są materjałem poznawczym, nie mogą dawać pogłębienia uczuciowego różnorodnym tematom, opracowywanym na lekcjach odpowiednich przedmiotów.

Żeby nie być gołosłownym, przytoczę przykłady.

Weźmy np. czyt. p. t. *List z Wilna* (str. 54). Przy opracowywaniu tej czytanki nauczyciel musi zatrzymać się na następujących tematach historycznych:

1. Towarzystwo Filomatów i Filaretów, a w związku z tem: Mickiewicz i T. Zan;
2. Uniwersytet i Stefan Batory;
3. Kościół św. Anny i Napoleon;
4. Królewicz Kazimierz;
5. Zygmunt August i Barbara Radziwiłłówna;
6. Okupacja bolszewicka i generał Żeligowski;
7. Józef Piłsudski;
8. Troki;
9. Jez. Świteź;
10. Nowogródek.

To samo można powiedzieć o całym szeregu innych czytanek, jak np.: *W dawnej stolicy* (str. 119), *A całość sama się złoży* (str. 36), *Co Janek i Staś widzieli we Lwowie* (str. 83). Wydaje mi się, że nagromadzenie tylu zagadnień w jednej czytance, nad któremi przecież musimy się zatrzymać choćby tylko poto, by sprawdzić, czy dzieciom są one znane, czyni z książki do czytania podręcznik.

Wszystkie tematy, wysunięte w programie jęz. polskiego w kl. V-ej, znalazły swoje odbicie w książce Tynca i Gołąbka.

Kończąc uwagi na temat p. 1, stwierdzam, że książka dostosowana jest do programu, nie uzyskałaby zresztą w przeciwnym razie zatwierdzenia M. W. R. i O. P. Niestety, autorzy poszli stosunkowo łatwą b. drogą w tem dostosowaniu. Dla postulatu korelacji jęz. ojczystego z innemi przedmiotami uczynili z niektórych czytanek fragmenty podręcznika historycznego czy geograficznego; możnaby to nazwać korelacją zewnętrzną.

Przechodzimy teraz do treści.

Układ czytanek zgrupowany również wokół pewnych regjonów, jako naturalnych ośrodków zainteresowania. Ośrodków tych wyodrębnili autorzy 8. Nie rozumiem tylko, dlaczego w związku z cyklem: *Kraina czarnych diamentów* umieścili autorzy czyt. p. t. *W Złotej Pradze*, a w związku z cyklem: *Zawsze wierny* czyt. *Nieudane poszukiwania* (obrazek z Rosji Sowieckiej).

Jeżeli chodzi o wartość literacką poszczególnych czytanek, to muszę stwierdzić, że wiele z nich, według mego zdania, nie jest na poziomie. W całym szeregu czytanek spotykamy się z postaciami nienaturalnemi, w szczególności odnosi to się do postaci ze świata dziecięcego.

By nie być gołosłownym, przytoczę fakty.

W czyt. np. p. t. *Co Janek i Staś widzieli we Lwowie?* spotykamy się z taką rozmową chłopców w wieku lat 11—12.

— We Lwowie podobał mi się najwięcej sam Lwów. Czytałeś ,,Oko proroka" — Łozińskiego?

— Nie. Pożyczysz mi, dobrze?

— Dam ci tę książkę. Tam jest opisany stary Lwów, kiedy krzyżowały się tu szlaki handlowe ze Wschodu i ze sławnej Wenecji, z Bałtyku i z morza Czarnego. Podoba mi się ten Lwów, który bronił się przed Tatarami i przed Chmielnickim, Lwów — miasto dumne i ofiarne, broniące kraju, Lwów ,,zawsze wierny" Rzeczypospolitej. Wiesz, że Lwów jako miasto otrzymał order ,,Virtuti militari".

W tejże samej zaś czytance dalej:

,,— Tak — zamyślił się Staś — w chwili niebezpieczeństwa trzeba chwytać za broń. Ale byłoby jeszcze wspanialej, gdyby ludzie byli dla siebie pełni przyjaźni. Moja mama czasami mówi taki wiersz: ,,O kiedyż wykujem, strudzeni oracze, lemiesze z pałaszy skrwawionych?"

W czyt. p. t. *Wielka uroczystość* (str. 129) taką rozmowę prowadzą między sobą dwaj chłopcy również w tym samym wieku będący:

,,— Wygląda jak sam jenerał — zauważył Jasiek (plutonowy, dowódca P. W. we wsi).

— A, bo to taki jenerał na Bartniki — dodał ze śmiechem Szymek.

Rozmów takich dzieci w kl. V-ej nie prowadzą jeszcze. Styl, treść przytoczonych wyżej urywków w ustach dzieci brzmi nienaturalnie. Autorka chciała, by dzieci były bohaterami czytanki, tendencja b. słuszna ze stanowiska i wychowawczego i dydaktycznego, ale tylko pod jednym warunkiem: że występujące postaci dziecięce będą naprawdę dziećmi, a nietylko dlatego, że autorka powiedziała nam, że są to dzieci.

Ten świat dziecięcy w książce Tynca i Gołąbka jest przytem, przepraszam za wyrażenie, trochę ,,cukierkowaty", taki idealny! Jak mówi, to zawsze grzecznie, jak się zastanowi, to zawsze wymyśli coś mądrego, jak rozmawia, to tylko o rzeczach pożytecznych.

I w tym wypadku również twierdzenie swoje poprę przykładami.

Weźmy np. czyt. p. t. *Pierwszy dzień*. Dzieci tak rozsądnie dyskutowały, że ułożyły program pracy całorocznej.

Czyt. *W Złotej Pradze* (str. 165).

,,Przywitanie było b. serdeczne i czułe. Hynek i Eliszka podeszli do Stasia i poczęli z nim g r z e c z n i e rozmawiać" i t. d. (podkr. moje).

Czyt. *Koledzy Jacka* (str. 60).

,,Okazuje się, że chłopcy kupują na ulicy od przekupniów po dziesięć i po dwadzieścia groszy rozmaite broszurki, w których są opisane takie przygody, że aż włosy stają na głowie (to może zachęcić dzieci do kupowania — uw. moja).

— To nic niewarte śmiecie — mówi Piotruś z pogardą. — Czytacie to, bo nie wiecie, że są inne, dobre książki na świecie".

Nie mogę oczywiście urywków podobnych przytaczać więcej w niniejszej recenzji, na podstawie jednak już tych czytelnik przyzna mi prawdopodobnie

rację, że dzieci tak nie rozmawiają, że czytankom tym brak naturalności i artyzmu w ujęciu tematu, miast artyzmu mamy natomiast aż nadto wiele tendencyjności. Czytanki, według intencyj programu, mają dostarczać ,,przeżyć i sugestyj w kierunku wychowawczym", mają więc stawiać młodego czytelnika wobec pewnych problemów, które on sam zapragnie rozwiązać czy pojedyńczo, czy jako członek społeczności klasowej. By sugestje te były skuteczne, czytanka treścią swoją oddziałać musi na uczucie młodego czytelnika. Nie wystarczy więc, że autorzy opowiedzą nam o tem, jakie to organizacje społeczne istnieją we wsi i co one dobrego robią dla gromady (*Wielka uroczystość*), powinno to bowiem być opowiedziane tak, by uczniowie tem się przejęli, by to opowiadanie zdołało rozbudzić w nich odpowiednią postawę uczuciową; bez tego opowiadanie o najcudowniejszych poczynaniach może nie mieć żadnych dodatnich następstw wychowawczych.

W większości wypadków czytanki w książce Tynca i Gołąbka, zamiast pewnych sugestyj w kierunku wychowawczym, podają konkretne przykłady do naśladowania; miast stawiać ucznia wobec pewnego zagadnienia wychowawczego i zmuszać go, poprzez oddziaływanie przedewszystkiem na uczucie, do jego rozwiązania, ograniczają pomysłowość, podsuwając uczniowi gotowe już rozwiązanie w książce, pod względem zaś literackim spory procent czytanek pozostawia wiele do życzenia, co wpłynie oczywiście na to, że ich wpływ wychowawczy pomniejszy się.

Sama treść wielu czytanek budzi również zastrzeżenia, czy autorzy we właściwym kierunku owo oddziaływanie wychowawcze kierują.

Przykłady. Czyt. p. t. *A całość sama się złoży* (str. 36). Zakończenie czytanki:

,,Czyń każdy w swojem kółku, co każe Duch Boży,
A całość sama się złoży."

Chyba nie! Ktoś musi czuwać i nad całością, sama ona się nie złoży. Czyt. *Dożynki* (str. 48). Wieniec dożynkowy składają dziedzicowi; już pisałem przy omawianiu książki Balickiego i Maykowskiego, że dla idei wychowania społeczno-obywatelskiego byłoby lepiej, by jednak wieniec ten złożono komu innemu. A teraz jeszcze taka przyśpiewka:

,,Przede dworem leży kamień,
nasza pani siada na nim,
siada na nim, rozpytuje
i biednego pożałuje.".

Dziś już takie ustosunkowanie się platoniczne do biednego nie wystarczy; opinja społeczna domaga się akcji pozytywnej w tym kierunku, ujętej w karby planowego działania, wynikającego z obowiązku, a nie z litości.

Czyt. *Nieudane poszukiwania* (obrazek ze szkoły sowieckiej, str. 96) wybrana nie wiem dlaczego; nauczyciel będzie miał wiele kłopotu z tą czytanka, a co najważniejsza — nie mówi ona nam nic właściwie o szkole sowieckiej. Zupełnie to samo można powiedzieć o czytance p. t. *W szkole niemieckiej* (str. 190).

Czyt. *Koronacja Władysława Łokietka* (str. 126), wyjątek z ,,Przeszłości" Teresy Jadwigi.

,,.... pamiętaj, że wszelka władza jest od Boga";

Gdybyśmy tak chcieli zaktualizować tę sentencję, to jakżeby to było z Hitlerem, z Leninem, z Trockim, ze Stalinem? Ci, którzy może i dziś wierzą, że wszelka władza jest od Boga, mieliby z temi przykładami dużo kłopotu; poco więc przytaczać takie apodyktyczne twierdzenia, nie odpowiadające zresztą poglądowi większości społeczeństwa, z któremi niewiadomo co robić.

Czyt. *Jan III Sobieski na Śląsku* (str. 152).

,,Oni, ten ludek górnośląski" — — — i t. d. Ludek, chłopek, kmiotek — poco ten sentymentalizm? Wyraz ludek, jako wyraz zdrobniały, pomniejsza znaczenie tej warstwy społecznej; dziś natomiast, zarówno w Polsce, jak i gdzie indziej zgoła inne tendencje obserwujemy; od tego ,,ludku" i jego stosunku do państwa zależy dziś b. wiele.

W tejże czytance pyta Król:

,,Daleko to z Bytomia do Piekar?

— Niedaleko za miastem, miłościwy królu, słychać dzwony piekarskie.

— A, więc — rzecze król — odbędziemy pielgrzymkę do Matki Boskiej Piekarskiej.

Ta pielgrzymka, uzależniona od odległości, nie jest wyrazem zbyt gorących uczuć religijnych.

Czyt. *Powstanie śląskie* (str. 154).

,,... Ale był wszędzie zapał i humor, które niejednego chwiejącego się skrzepiły, z tchórzliwego czyniły bohatera, z wątpiącego — żołnierza, pełnego wiary.

O te siły kruszyły się ataki Niemców. Na nic się nie zdała ich najnowsza technika wojenna, granaty, kulomioty, nowoszlifowane bagnety" ... i t. d.

Nie znam się b. na tych sprawach, ale wydaje mi się, że wychowywanie młodzieży w tym duchu, że wiara i humor więcej znaczą od najnowszej techniki wojennej, mogłoby się zakończyć tragicznie. Można sobie pozwolić na ,,Cud nad Wisłą", ale w kilkanaście lat po zwycięstwie; propagować natomiast *a priori* ideę cudu, to trochę ryzykowne posunięcie wychowawcze.

W imię objektywizmu stwierdzić należy, że w książce Tynca i Gołąbka mamy i prawdziwe arcydzieła zarówno pod względem literackim, jak i wychowawczym. *W puszczy Białowieskiej* H. Sienkiewicza, *Bohaterowie powietrza* J. Meissnera, *Kramarz wędrowny* E. Orzeszkowej, *Na kresowej placówce* J. Figlewicza, *Przygoda z harcerzami* J. Meissnera, *Mokra przygoda* L. Nowakowskiego, *Kurzawa* W. Zechentera i wiele innych — oto utwory, które czytamy z prawdziwą przyjemnością. Niestety, o wszystkich tego powiedzieć nie mogę. Należy też podnieść, że autorzy starali się zwrócić baczną uwagę i na oddziaływanie wychowawcze w kierunku praktyczno-gospodarczym, co znalazło swoje odbicie w takich czytankach jak: *Na strąd, na strąd z niewodem*, *W brzuchu stalowego wieloryba*, *W Gdyni* i innych.

Pod względem dydaktycznym układ materjału czytaniowego nie pozostawia nic do życzenia, przeciwnie, pewien pomysł autorów trzeba z uznaniem podkreślić. W kilkunastu chyba czytankach występują te same postacie: goście z Ameryki zwiedzają Polskę: wędrówka po kraju, wycieczka; ujęcie ciekawe ze stanowiska dydaktycznego i wychowawczego.

Ilustracyj w książce dużo. Brak natomiast wyjaśnień wyrazów niezrozumiałych; nie wiem, dlaczego autorzy zaniechali tego ,,zabiegu" dydaktycznego, który ułatwia przecież dziecku samodzielne czytanie.

Korelacja z innemi przedmiotami nauczania zachowana, niekiedy może posunięta zbyt daleko, (pisałem już o tem wyżej).

Pod względem estetycznym książka przedstawia się raczej obojętnie: nie można powiedzieć, żeby było źle, choć mogłoby być lepiej; ilustracje trochę zamazane, papier również mógłby być lepszy.

Książka Tynca i Gołąbka nie jest jednolita pod względem swej wartości: niektóre czytanki zbudowane są po mistrzowsku, wiele natomiast jest i takich, które w drugiem wydaniu należałoby, zdaniem mojem, usunąć. Odniosłem wrażenie, że książka Tynca i Gołąbka w zbyt pośpiesznem tempie powstawała.

St. Wiącek.

Zenon Klemensiewicz: *Język polski, ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla pierwszej klasy gimnazjum.*

Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1933.

Nowy program 4-roletniego gimnazjum bezsprzecznie słusznie i realnie postawił sprawę nauczania gramatyki w zakresie szkoły średniej. Jeśli się uznaje wartości kształcące, zawarte w poznaniu teorji systemu językowego, to jedynie słuszną rzeczą będzie traktowanie tego systemu językowego dopiero wtedy, kiedy uczeń jest przygotowany umysłowo do opanowania go. Dotychczas nauczanie gramatyki tylko w zakresie t. zw. gimnazjum niższego stosowano systematycznie, natomiast publiczną było tajemnicą, że gimnazjum wyższe nauką o języku się nie zajmowało. Może zawinił tu dawny program, który dość mglisto o tych partjach nauki o języku mówił, może przeciążenie materjałem w innych działach nauki języka polskiego. Dość, że zostawał na powierzchni życia szkolnego fakt nienormalny, grzech przeciw współczesnej pedagogice: przedmiotu trudnego, operującego wieloma pojęciami oderwanemi, uczono prawie wyłącznie w klasach najniższych.

Nie wiemy, jak naukę o języku potraktuje program przyszłego liceum. Ale w programie nowego gimnazjum postawiona jest ona jasno, wyraźnie i zdecydowanie w postaci systematyczno-koncentrycznego kursu, jako nauka, objaśniająca mechanizm mowy i kształcąca formalnie. Zgodnie ze współczesnem jej pojmowaniem odsunięto również w cień wartości normatywne gramatyki.

Zenon Klemensiewicz, autor jednego z dwóch zaleconych dla klasy pierwszej gimnazjum podręczników nauki o języku, jest właśnie tym językoznawcą, którego pogląd zwyciężył w układzie nowego programu. Znamy prace profesora Klemensiewicza, w których uzasadnił prawie wszystkie założenia obecnego programu nauki o języku, na kilka lat przed ukazaniem się tego programu. Dlatego mamy prawo oczekiwać, że podręcznik profesora Klemensiewicza spełni wszystkie warunki nowoczesnego traktowania tej dyscypliny naukowej oraz odpowie wymaganiom samego programu.

Przynajmniej roczne obcowanie z podręcznikiem w praktyce szkolnej dopiero ujawni wszystkie jego zalety i ewentualnie wady. Ale już przy pierwszem czytaniu spostrzegamy jego rysy. Uderza nas przedewszystkiem swoboda i łatwość podchodzenia do zagadnień gramatycznych. Wprowadzenie naturalne, przykłady łatwe i życiowe, definicje jasne i proste, choć nie zlogizowane. Podręcznik podaje istotny język gramatyczny porozumienia się nauczyciela z uczniem. Rozumie go nauczyciel i uczeń. Zjawisko językowe przestaje być czems z poza nas, czemś, co trzeba było pamiętać, natomiast staje się spostrzeżeniem faktu widocznego, który może być wyrażony słowami wielorako. Właściwie podręcznik profesora Klemensiewicza nie zawiera definicyj. Ponumerowane wiadomości mają formę przykładów wyrażania sło-

wami spostrzeżeń językowych. Istotna jest tu ilość tych wiadomości jako odpowiednika pewnej ilości spostrzeżeń językowych, na co zwraca uwagę obecny program, skrzętnie podsumujący wyniki pracy. Odsunięcie tych wiadomości pod koniec książki również wskazuje na to, że spełniają one rolę wtórną i pomocniczą, utrwalają jedynie spostrzeżenia, osiągnięte ,,podczas ćwiczeń i pogadanek".

Same ćwiczenia dobrane są celowo i umiejętnie. Ażeby podkreślić związek tych ćwiczeń językowych z mową wogóle, poleca autor czasami ćwiczenia na tekstach czytanek, wypracowań szkolnych i t. p. Sądzę, że ten związek mógłby być silniej podkreślony w podręczniku, ale jest rzeczą oczywistą, że żaden podręcznik nie krępuje nauczyciela w doborze materjału do ćwiczeń poza podręcznikiem. Zaletę wszystkich ćwiczeń z zakresu fonetyki stanowi traktowanie różnych cech ze stanowiska wyrazu, w którym one występują. Cała nauka o głoskach staje się wtedy realniejsza, bardziej związana z żywą mową. Ciągłe i uporczywe niejako odwoływanie się do obserwacji wyrabia w uczniach zmysł spostrzegania, prowadzący do samodzielnych wniosków. Obrazki przekrojów pionowych głowy i szyi dobrane bardzo umiejętnie; po zorjentowaniu się w nich można przejść bez specjalnego przygotowania do ćwiczeń na obrazkach Abińskiego. Ale skoro już mowa o obrazkach, — to fotografje na rycinach 1, 2, 3 niedbałe, przypominają raczej jakieś zdjęcia reporterskie, niż trwałe ilustracje do podręcznika.

I jeszcze kilka drobnych zastrzeżeń.

Artykulacja głosek średniojęzykowych i tylnojęzykowych nie jest odczuwana przy samoobserwacji równie wyraźnie, jak artykulacja wargowa, lub przedniojęzykowa. Dużą pomocą mogłyby tu być t. zw. palatogramy, t. j. obrazki języka z oznaczonemi płaszczyznami zetknięcia języka z podniebieniem. Wątpię, czy na podstawie samego wymawiania głosek *t*, *ś*, *k* uczniowie uświadomią sobie różnice artykulacyjne, zachodzące pomiędzy niemi. Przekroje pionowe — różnice te uwydatniają wyraźnie, ale wzmocnienie tych wrażeń zapomocą innych jeszcze obrazków wydawałoby mi się bezcelowe. Wiem z praktyki szkolnej, że szczególną trudność stanowi wyróżnianie na podstawie samoobserwacji głosek średniojęzykowych. Wznoszenie się środka języka ku podniebieniu nie jest tutaj ruchem zasadniczym, gdyż głoski miękkie posiadają właściwie artykulacje odpowiadających im głosek twardych, a łukowe wygięcie języka, występujące jednocześnie, jest czemś dodatkowem, wymykającem się zazwyczaj z pod obserwacji dzieci. Sądzę więc, że głoskom średniojęzykowym należała się w podręczniku specjalna uwaga, podkreślająca tę złożoną ich artykulację. A tej uwagi brak. A skoro już się mówi o głoskach miękkich — to bardzo na miejscu byłaby wiadomość o wyrażaniu głosek miękkich na piśmie. Wiadomość taka podkreśliłaby różnice pomiędzy głoską a literą, utrwaliłaby przekonanie, że jednej głosce wymówionej mogą w piśmie odpowiadać dwie litery, zapobiegłaby wielu błędom przy młodzieńczych rozważaniach, gdzie się kończy temat, a gdzie zaczyna końcówka.

Nie trafia mi również do przekonania nowy termin gramatyczny, wprowadzony do ,,wiadomości" 20-ej, zapewne za programem. Wymiana głoski twardej na ,,inną twardą" nie przedstawia się jasno nawet wtedy, kiedy tę ,,inną twardą" bierzemy w cudzysłów. Gdyby się zjawiła w źle dobranym przykładzie wymiana np. *p* na *w* — również byłaby wymianą twardej na ,,inną twardą". Jeżeli używany dotychczas termin ,,miękka funkcjonalna" wydawał się autorowi niezrozumiały dla dzieci, — to ,,miękka gramatyczna"

jest już terminem przystępnym, a jednak te głoski są zbliżone do miękkich właściwych choćby artykulacją, nie mówiąc już o względach historycznych.

Przechodząc do innych działów podręcznika zastanawiam się, dlaczego tak mało ćwiczeń poświęcono realnemu i etymologicznemu znaczeniu wyrazów. Ćwiczenia te, mojem zdaniem, należą do najciekawszych, stanowią pole do nieskończonych „odkryć" dla młodzieży. W znaczeniu etymologicznem, niezgodnem ze znaczeniem realnem, poprostu wyczuwa się bez specjalnych objaśnień znaczenie dawne wyrazów. Podkreślenie tej okoliczności rzuca wiele światła na mowę naszą. Szereg spostrzeżeń, jak powstało znaczenie wyrazów: kamienica, piwnica, rzezimieszek i t. d. wprowadza łatwym sposobem w kulturę i obyczajowość wieków minionych i dowodzi, że język nasz jest „arką przymierza między nowemi i dawnemi laty". A to nie jest jeszcze gramatyka historyczna. Cały program klasy I jest wybitnie „historyczny", nie obawiajmy się więc ćwiczeń i wiadomości łatwych i wartościowych, chociaż pozornie historycznych. Umiejętne ustawianie szeregu używanych dziś wyrazów, które posiadały dawniej inne znaczenie, byłoby właśnie wdzięcznym tematem ćwiczeń podręcznika, gdyż uwalniałoby nauczyciela od mozolnego wyszukiwania tych wyrazów. A prof. Klemensiewicz opracował już takie zestawienia w dawniejszem wydaniu „Języka polskiego" dla V klasy gimnazjum starego typu. Grupy najłatwiejszych wyrazów winny się znaleźć w omawianym podręczniku, skoro do tej sprawy według programu już się nie wróci. Krótkie potraktowanie znaczenia właściwego i przenośnego wyrazu wydaje się uzasadnione tem, że może być przedmiotem współczesnych i późniejszych ćwiczeń stylistycznych.

Rozpatrywanie podstawy zespolenia dwóch zdań pojedyńczych w jedno zdanie złożone stanowi pewną inowację w traktowaniu zdania złożonego. Widzę pewne korzyści, płynące z tego ujęcia dla praktycznego opanowania języka, szczególnie w piśmie. Prawdziwą klęskę w szkolnych wypracowaniach stanowią błędy składniowo-logiczne, polegające na łączeniu z sobą w jedno zdanie złożone myśli zbyt odległych i niezależnych od siebie. Ćwiczenia na ten temat mogą oddziałać normatywnie na praktykę językową. Ale potraktowane zbyt rygorystycznie mogą się stać hamulcem dla swobodnej twórczości językowej. Podstaw zespolenia dwóch zdań w jedno złożone podręcznik wymienia zaledwie kilka. Tymczasem w swobodnem wypowiadaniu się powstają skojarzenia niezwykłe, ale powszechnie przyjęte i poprawne. Oczywiście podstawę tych zespoleń można odnaleźć, ale nie tak łatwo będzie ją mógł określić uczeń I klasy gimnazjalnej.

I jeszcze dwie uwagi luźne:

1. Niektóre pytania przy ćwiczeniach wydają mi się „przerafinowane" z punktu widzenia wyrabiania samodzielności spostrzeżeń np. pytanie po ćwicz. 24, pierwszem w nowym dziale.
2. Sądzę, że uczniowie nie będą zachwyceni „bogactwem i rozmaitością polskiej deklinacji rzeczownikowej", (ćwicz. 84); ten szczegół nie nadaje się do traktowania emocjonalnego.

Zdaję sobie sprawę z tego, że większość tych uwag dyskusyjnych odnosi się nie do zawartości samego podręcznika. Pozatem jest on wzorem nowoczesnego, jasnego, przystępnego traktowania materjału nauki o języku zgodnie z duchem obecnego programu.

T. Filipowicz.

PRZEGLĄD LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

(z roku szkolnego 1932/3).

Wyczerpujący przegląd literatury dla dzieci i młodzieży z ubiegłego roku szkolnego 1932/3 nastręcza znaczne trudności ze względu na obfitość tej literatury. Dość zaznaczyć, że mamy przeszło 60 firm wydawniczych, które w ciągu wymienionego okresu czasu wydały najmniej jedną książkę, a często kilka lub kilkanaście.

Zmusza to do zakreślenia pewnych granic niniejszemu przeglądowi, a także wpływa poniekąd na jego charakter.

Pominięte więc zostały wszelkie wydawnictwa popularno-naukowe, przeznaczone dla młodego wieku, tak że mamy tu wyłącznie przegląd beletrystyki młodzieńczej, z wyłączeniem jednak tanich wydawnictw drobniejszych.

W rezultacie charakterystyka ogólna i ocena dorobku z tej dziedziny opiera się na 65 książkach 17-tu wydawnictw.[1]) Są to powieści, powiastki, opowiadania i wiersze, przeznaczone dla różnego wieku, począwszy od 3—5 aż do 15—16-stu lat.

Najliczniej są reprezentowane „Książki różowe" i „Książki błękitne", drugie miejsce pod względem liczebności zajmują wydawnictwa „Bluszczu", po 4—5 książek tylko dały najpoważniejsze wydawnictwa jak Książnica-Atlas, Arct, Gebethner i Wolff w Warszawie oraz księgarnia Św. Wojciecha w Poznaniu; inne wydawnictwa liczą po 1-ej do 3-ch książek.

Pod względem poziomu cały ten materjał można podzielić zasadniczo na książki dla najmłodszych — wiek przedszkolny (30) oraz książki dla dzieci starszych i dla młodzieży (35).

Wśród tego dość bogatego ilościowo dorobku literatury dziecięcej i młodzieńczej, niestety, bardzo mało stosunkowo mamy rzeczy, noszących na sobie znamiona prawdziwego talentu, a więc naprawdę wartościowych.

Najgorzej przedstawia się pod tym względem dział książek dla najmłodszych.

Istnieje, jak się zdaje, fałszywe przeświadczenie, że książkę dla małego dziecka może napisać każdy niemal, szczególnie jeśli nie jest pisana wierszem. Tem chyba da się wytłumaczyć pojawianie się wciąż w druku tych licznych powiasteczek i opowiadanek, tak niesłychanie banalnych, często naiwnych i, jeśli chodzi o znajomość psychiki dziecka, nie dających małemu czytelnikowi nic, nie mogących też liczyć na żywsze zainteresowanie z jego strony.

Wiele takich utworów, pozbawionych szczerego talentu, znajdujemy wśród „Książek różowych".

Czasem występują tu nawet niezłe pomysły, jak np. w książce I. Badowskiej: *Wesoło i radośnie*. Autorka w szeregu króciutkich powiastek ożywia rzeczy martwe, jak maszyna do szycia, pióro i inne przybory do pisania, meble, obrazy i t. p. Dla najmłodszych dzieci (3—4-letnich), które potrafią rozmawiać z zabawkami, lub nawet z krzesłem, mogłaby to być forma ciekawa i bliska. Ale niepodobna znów dzieciom w tym wieku mówić o Wyspiańskim, jak to tu właśnie mamy w powiastce o piórze; niepodobna też przytaczać pięknych, ale zupełnie niezrozumiałych dla małego dziecka słów: „Polska — to wielka rzecz!".

[1]) Nieuwzględnione jedynie książki, których nie nadesłano do recenzji.

Taką niezgodność pomiędzy bardzo dziecinną formą a przerastającą poziom umysłowy małego dziecka treścią mamy też w książeczce *Baloniki gazowe* Ireny Halskiej. Autorka postawiła sobie za zadanie wyjaśnić drobne zjawiska fizyczne, z któremi się dziecko styka w życiu codziennem, w formie króciutkich powiastek; zresztą to trudno nawet nazwać powiastkami, gdyż niema tu prawie żadnej akcji. Poziom opowiadania taki, że może odpowiadać zainteresowaniom dzieci najwyżej do 4-ech lat, ale czy dziecku w tym wieku trzeba i można tłumaczyć, że powietrze ma ciężar i że ,,gaz jest lżejszy od zwykłego powietrza", albo że bąk, wprawiony w ruch sznurkiem ,,kręci się dalej bezwładnie", albo że kulka, zawieszona na sznurku i wprawiona w ruch — to wahadło. A znowu z drugiej strony czy dziecku 3—4-letniemu trzeba jeszcze tłumaczyć, że topniejący śnieg zamienia się w wodę?

Niewspółmierność formy i treści występuje również w oryginalnych zresztą książkach Stefana Themersona: *Poczta* (Płomyk) *i Narodziny liter* (n. a.) Tekst, przeplatany licznemi obrazkami, które są jego plastycznem uzupełnieniem, daje pojęcie o powstawaniu stopniowem i doskonaleniu się środków komunikacji i porozumiewania się ludzi pomiędzy sobą na odległość; w drugim zaś wypadku — dzieje pisma, począwszy od najprymitywniejszych w tej dziedzinie poczynań w postaci systemu węzełków, jakiemi do dziś jeszcze posługują się niektóre dzikie plemiona.

Pomysł układu obu książek niewątpliwie ciekawy, ale czy nie za trudne to tematy dla małych dzieci. Chodzi tu przecież o perspektywę dziejową: autor zajmuje się takiemi zagadnieniami, jak stopniowe przekształcanie się pisma obrazkowego w pismo dźwiękowe; a przy tem wszystkiem tekst pomyślany w sposób bardzo naiwny, coby wskazywało, że są to książeczki, przeznaczone dla bardzo jeszcze małych dzieci, najwyżej 6—7 lat. Strona ilustracyjna, jakkolwiek w pewnych wypadkach dość pomysłowa, naogół nie podnosi artystycznej wartości tych książeczek.

Dobrym środkiem artystycznym, jeśli chodzi o książki dla najmłodszych, wydaje się posługiwanie się doraźne rymem w utworach, pisanych mową niewiązaną. Odpowiada to znanemu upodobaniu małych dzieci w dobieraniu wyrazów rymujących, a przytem mile wpada w ucho, dając wrażenia estetyczne. Zręcznie posługują się w ten sposób rymami w swoich książeczkach H. Januszewska *(Jawor, jawor... Ele mele...)* oraz L. Krzemieniecka *(Przyszła koza do woza, Bajeczka z podwóreczka)*, wszystkie wydane przez Tow. Wyd. ,,Bluszcz".

Z tą przyjemną formą łączy się jednak w większości wypadków treść bardzo uboga, a czasem wręcz dziwaczna. Miłą natomiast i pod względem formy i pod względem treści jest książeczka J. Korczakowskiej *Jędrusiowe bajeczki* (Bluszcz). W 9-ciu bajeczkach dla najmłodszych (3—5 lat) potrafiła autorka poruszyć, tak bardzo pożądane ze względów wychowawczych już na tym poziomie, uczucia humanitarne.

Wartościową pod względem treści i formy jest książeczka Aliny Kwiecińskiej *Co się zdarzyło w kuchni Króla Ćwieczka.* (N. K. S.).

Prócz historji tortu, zepsutego przez lekkomyślnych kuchcików, która ma charakter wyraźnie humorystyczny, inne opowiadania w tej książeczce zbliżają dziecko z życiem przyrody i budzą poczucie jej piękna i uroku. Forma spełnia dobrze swe zadanie: autorka przeplata tekst już to rymami, już też wprowadza wierszyki, piosenki, wierszowane dialogi; wszystko to, zręcznie związane z akcją, ożywia ją i urozmaica. Gorzej, podobnie zresztą jak i w po-

przednich książkach, przedstawia się strona ilustracyjna. Stoimy tu zresztą wobec trudnego zagadnienia ilustracji w książkach dla dzieci: realizm czy naiwna stylizacja i efekty dekoracyjne.

Nie rozwiązuje pomyślnie tego zagadnienia, oparta właśnie o ilustrację książeczka *120 przygód Koziołka - Matołka* — K. Makuszyńskiego i M. Walentynowicza (G. i W.).

Prócz głównego bohatera — biednego Koziołka-Matołka, który zdumiewa urozmaiconą i świetnie przedstawioną w prostym rysunku grą fizjonomji, wszystko tu, zaczynając od ubogiej kolorystyki, jest brzydkie.

Trudno się też pogodzić z tekstem, który towarzyszy tej filmowo potraktowanej historyjce. Jest tu, jak to u Makuszyńskiego, dużo humoru, ale czy te niesamowite a tak bardzo liczne przygody nie wytworzą jakiegoś chaosu w małych główkach?

Ładnie pomyślana jest książeczka Hanny Mortkowiczówny *30 kolegów z całej Polski* (Mortk.). W 30 wierszykach opowiada autorka o małych mieszkańcach różnych miast i okolic państwa polskiego, charakteryzując przytem zręcznie daną miejscowość. Myślą przewodnią jest tu obudzenie w małym czytelniku poczucia łączności z kolegami z całej Polski bez względu nawet na narodowość i wyznanie, jest tu bowiem i Szmulek z Kazimierza i Stepanko, Rusin z Podola.

Wierszyki, miłe przez swą treść, nie posiadają jednak większej wartości artystycznej. To samo dotyczy ilustracyj. Całość jednak może stanowić wartościową lekturę dla dzieci (szczególnie chłopców) 6—7-letnich.

Nową książeczką obdarzyła najmłodszych Ewa Szelburg - Zarembina — *Moje wierszyki* (G. i W.). Odsłania tu autorka z właściwym sobie talentem tajemnice uciech i zmartwień dziecięcego światka. Wartość tych pomysłowych wierszyków — to przedewszystkiem wdzięk prostoty i szczerości, a przytem jeszcze coś z tego niedającego się opisać ciepłego, głębokiego stosunku serca kobiecego do dziecka. Ilustracje stanowią naogół estetyczne uzupełnienie książeczki.

Pełną życia i pogody jest *Wesoła gromada* J. Porazińskiej. (Arct). Znana autorka wprowadza tu dzieci w zrozumienie najprostszych przejawów życia codziennego, budząc przytem poczucie społeczne i obywatelskie. Ilustracje, pojęte w sposób prymitywny, ożywiają tekst dzięki swej barwności.

Książki dla dzieci starszych i dla młodzieży obejmują działy następujące: powieści z życia młodzieży (13), w tem 6 — z życia dziewcząt; podróże i przygody (11), historyczne (8), przyrodnicze (2) i jedno tylko opowiadanie sportowe.

Brak tematów sportowych w literaturze dla młodzieży trochę dziwi wobec tego, że jest to dziś dziedzina żywego jej zainteresowania. Można to poczytywać za lukę w beletrystyce tego poziomu.

Nie wyzyskano niewątpliwie i tematów, nawiązujących do życia przyrody. Mamy tu tylko dwie książki, dziwnym trafem obie o niedźwiedziach: *Jeniec z Północy* — H. Grotowskiej (Arct), to biały niedźwiadek, osierocony przez matkę, którą zabili ludzie. Ludzie też złapali w sidła nieporadnego młodego misia i zabrali go ze sobą, skazując na rozłączenie z rówieśnikiem-bratem niedźwiedziem i na wieczne wygnanie z ojczystych równin śnieżnych i spiętrzonego lodowemi skałami północnego morza.

Jeszcze silniej ten okrutny stosunek człowieka do świata zwierzęcego podkreśla Helena Zakrzewska w swej ładnej powieści *Pojednanie*. (D. K. P.).

Bohaterem jest tu Miś Mocarny, — pełen swoistego majestatu król puszczy tatrzańskiej. Jest on zawziętym wrogiem kłusownika Mateji, górala, który mu kiedyś zabił wybraną towarzyszkę życia, piękną małżonkę Śmigłą. Miś Mocarny prześladuje starego Mateję i budzić w nim wreszcie zaczyna strach zabobonny, staje się dla ciemnego, przesądnego górala uosobieniem „złego". Ale oto mała jego wnuczka Hańcia, o którą Mateja drży najbardziej i chroni ją przed zemstą „złego", Hańcia, która potrafi słuchać głosów przyrody i tańczyć z tajemniczemi duszkami górskiemi, a sercem dziecięcem miłuje cały piękny świat górski i wszystkich jego mieszkańców, ta Hańcia doprowadza do pojednania pomiędzy wrogami. Miś Mocarny, ujęty jej dziecięcą ufnością, zaniechał zemsty, choć miał po temu najlepszą sposobność; fakt ten skruszył też serce zawziętego Mateji. — Oryginalna fabuła powieści, osnuta na tle pełnych uroku obrazów przyrody górskiej, napisana z zastosowaniem w dialogach gwary podhalańskiej, a przytem starannie wydana, należy do najładniejszych książek ostatniego roku.

Wśród książek, osnutych na tle przeszłości dalszej lub bliższej, osobną grupę stanowią powieści o znakomitych postaciach historycznych. Na pierwszem miejscu należy tu wymienić zakrojoną na większą skalę książkę Zofji Zawiszanki *Świt wielkiego dnia* (D. K. P.).

Jest to powieść o dziecinnych latach Marszałka Józefa Piłsudskiego. Wprowadza nas autorka w przepojoną patrjotyzmem i tężyzną ducha atmosferę domu rodziców Marszałka w Zułowie, a jego samego poznajemy tam wśród licznej gromadki rodzeństwa jako 5—7-letniego chłopaczka. Coś się już w tem małem serduszku budzi, coś zrywa; w dziecięcym charakterze wyczuwa się zapowiedź niezłomnej woli przyszłego niepospolitego człowieka.

Książka napisana ładnie, z talentem, prócz szczegółów biograficznych daje dyskretnie podmalowane ogólne tło stosunków, panujących na Litwie po upadku powstania 63-go roku, pozwala też oddychać szerokiem powietrzem pełnej uroku przyrody kresów białoruskich.

Jedynym błędem, jaki popełnia tu autorka, jest to, że od czasu do czasu zmienia jakgdyby płaszczyznę, na której rozsnuwa się tok opowiadania, robi uwagi i spostrzeżenia lub poprostu porusza kwestje, przerastające poziom młodszych czytelników, dla których przedewszystkiem powieść ta powinna być przeznaczona. Bądź co bądź zasługuje ona na gorące polecenie jak dla młodszych, tak i dla starszych czytelników.

Skromniej pomyślane są książki: *Z młodych lat wieszcza* A. Lewickiej (B. Ks. Bł.) o Mickiewiczu, *Syn Kujaw* A. Pohoskiej (B. Ks. Bł.) o Kasprowiczu i F. Lazarusówny *Urszulka Kochanowska*. Do tej grupy zaliczyć też można *Prastary Toruń* J. Moszyńskiej (B. Ks. Bł.). Odtwarza tu autorka w szeregu opowiadań dzieje miasta. Wszystkie te książeczki należy traktować jako lekturę mniej może wartościową pod względem artystycznym, ale pożyteczną. Mniejszą wartość posiada *Córka Stahremberga* A. Lewickiej (B. Ks. Bł.). Dowiadujemy się z niej o przygodach córki komendanta Wiednia z czasów odsieczy wiedeńskiej, natomiast o samej odsieczy mowa jest dopiero na 2 ostatnich stronicach powieści.

Na poważniejsze miano powieści historycznych zasługują: *Szatańskie złoto* W. Szalay-Groele (Ks. Św. W.) oraz *Zastęp* J. Hełm-Pirgowej (M. Arct).

Pierwsza z tych powieści sięga w dawne dzieje, mianowicie w czasy panowania Władysława Jagiełły. Zasłużona autorka z właściwą sobie znajomością

rzeczy daje ciekawe obrazy XV-wiecznego życia polskiego na tle pogranicznego grodu Krosna. Fabuła powieściowa, oparta o legendę, związaną z ruinami zamku w Odrzykoniu, zbyt zawiła, może mniej szczęśliwie spełnia swą rolę.

Niedawne czasy przedwojenne znalazły natomiast odbicie w powieści J. Hełm-Pirgowej *Zastęp*. Ze szczerem przywiązaniem do tych czasów mówi autorka o konspiracyjnej pracy młodzieży polskiej na terenie byłej Kongresówki w latach 1913—14. Bohaterami powieści, żywo i interesująco napisanej, są ci, którzy w chwili wybuchu wojny pierwsi przywdzieją szary mundur strzelecki lub bez munduru znajdą się w szeregach pierwszych bojowników wolności. W przygotowaniu część druga, na tle lat 1914—18, wreszcie trzecia przedstawi rok 1920.

O konspiracyjnych pracach młodzieży polskiej w Kijowie i na Ukrainie mówi książka H. Glassa *Na szlaku chudego wilka* (Ks. Św. W.). W szczególności chodzi tu o dzieje harcerstwa polskiego na tych dalekich Kresach. Nie jest to jednak powieść — ale pamiętnik, zawierający wiele ciekawych szczegółów historycznych; tak ze względu na formę, jak też na sposób traktowania rzeczy, może być lekturą odpowiednią dla najstarszej młodzieży.

Z pośród t. zw. podróży i przygód wyodrębnić również trzeba książki, mające charakter pamiętników. Taką jest książka T. Kutza — *Na tratwie* (B. Ks. Bł.). Zawiera ona miłe wspomnienia z prawdziwej wycieczki tratwą własnej roboty z biegiem Popradu, Dunajca, a następnie Wisłą, na przestrzeni 400 km. Wrażeniami z podróży po Tunisie jest też F. Kossa — *Pieszo przez pustynię* (B. Ks. Bł.). Chodzi tu, oczywiście, o Saharę. Tło egzotyczne oraz dużo beztroskiego humoru młodzieńczego — to wdzięk tej książki.

Mamy jednak i powieści podróżnicze, a wśród nich najciekawszą i chyba najlepszą jest powieść S. Barszczewskiego *Tajemnica jeziora Bangweolo*. (K. A.). Oryginalna jest fabuła powieści: łączy ona pomysł polskiej wyprawy naukowej w celu odszukania zachowanego jakoby w trzęsawiskach Afryki podzwrotnikowej przeżytka dinosaura, — z licznemi przygodami, wynikającemi ze stosunków politycznych na Czarnym Lądzie. Na początku zbyt może długie, jak na powieść, są wywody naukowe profesora Poraja, później jednak powieść czyta się z prawdziwem zainteresowaniem. Ze względu na temat i sposób jego potraktowania nadaje się dla młodzieży powyżej 12-stu lat.

Znane powieści Curwood'a usiłuje naśladować J. Marlicz w swych *Łowcach przygód* (Ks. Ś. W.). Jest to nawet właściwie dalszy ciąg, niejako 3-ci tom, tłumaczonych przez niego *Łowców wilków* i *Łowców złota* Curwood'a. Ci, którzy znają te powieści, z przyjemnością spotkają w książce Marlicza dawnych znajomych, ale, niestety, nie znajdą tu równie głębokiego odczucia i znajomości przyrody i krajobrazu Ameryki Północnej.

Afryka, a później Ameryka są tłem powieści F. Ossendowskiego — *Miljoner Y* (K. A.). Opowiada tu autor o dziejach murzynka-sieroty, który dzięki swej energji i sprytowi wyrasta na miljonera. Ze względu na wymagania i warunki dzisiejszych czasów, praktycznie przedewszystkiem traktujących życie, powieść ta ma pewne wartości wychowawcze; poza tem zawiera ciekawe szczegóły, dotyczące fauny i flory egzotycznej. Może być interesującą lekturą dla dzieci 8—12 lat.

Dobrze się zapowiada na początku powieść A. Marczyńskiego *Nowa Atlantyda* (Kraków, Krzyż.), stojąca właściwie na pograniczu powieści podróżniczej i fantastycznej; sięga tu bowiem autor w przyszłość i opowiada o wynurzeniu się z fal oceanu Altantyckiego bajecznej Atlantydy, która,

odkryta przez Polaków, staje się podstawą kolonjalnej potęgi państwa polskiego. Doskonały ten pomysł oraz zręcznie zapoczątkowana akcja powieści zostały zmarnowane najzupełniej: w dalszym ciągu zaczynają się wysuwać na plan pierwszy pierwiastki humorystyczne o zabarwieniu cynicznem nawet — kończy się czytać powieść z niesmakiem i... żalem do autora.

Żal tembardziej usprawiedliwiony dla miłośnika literatury polskiej, że właśnie wśród tłumaczeń z języków obcych z tego działu znajdujemy powieść ładną w całem tego słowa znaczeniu: jest to *Sfera bieguna południowego* czeskiego autora S. V. Šmejkala. Niezwykle subtelna w pomyśle, a szczególnie w sposobie potraktowania wątku erotycznego, jest ona równocześnie artystycznem opracowaniem wyprawy admirała Byrda. Prócz kilku zmyślonych postaci występują tu prawdziwi członkowie ekspedycji, o autentyczności zaś opisywanych faktów i przeżyć świadczy to, że współpracownikiem Šmejkala był jeden z towarzyszy Byrda w jego wyprawie, Czech, dr. V. Vojtěch. Ta zależność od rzeczywistości nie skrępowała jednak swobody autora. Powieść czyta się łatwo, a specjalny urok jej stanowi niezwykle czysta i pogodna atmosfera, tak daleka od pozornie wysokiej, a w istocie znieprawionej kultury współczesnej, jak odległe od nas są te dziewicze pola śnieżne krainy podbiegunowej, na których tle akcja się rozgrywa. Ten nastrój, jak również walory artystyczne, które nie zostały zatracone przez tłumaczkę, sprawiają, że jest to naprawdę ładna powieść dla młodzieży starszej (14—17 lat).

Nasza Maleńka M. Buyno-Arctowej (Arct), jak również tłumaczona z francuskiego powieść harcerska Delsuc'a: *Krytyczna noc w Kerwizalu* są powieściami o przygodach, i jako takie, młodzież 8—12 lat będzie je chętnie czytała. Natomiast z pewnością nie będzie mile widzianym *Tartaren w Alpach* A. Daudet'a, który właściwie nie jest tu wcale autorem dla młodzieży, porusza bowiem takie dziedziny stosunków ludzkich, które są dalekie, a nawet niezrozumiałe dla młodocianych czytelników.

Nakoniec dział ostatni — powieści z życia młodzieży. Jest ich 13, w tem połowa — to powieści o dziewczętach.

Mamy więc całą trylogję ks. Pasławskiego: *Zwycięstwo Ninki*, *Ofiara Krzysi* (obie wydane przez Ks. Pall.) oraz *Pamiętnik Ninki* (Kr. R.)[1]). Bohaterami są tu dwie dziewczynki-przyjaciółki: Rosjanka Ninka i Polka Krzysia. Przez przyjaźń dla Krzysi Ninka staje się Polką, katoliczką i wreszcie nawraca też na katolicyzm swą matkę — rosyjską hrabinę, zrujnowaną przez wojnę i przewrót bolszewicki. W części drugiej główną osobą jest idealna Krzysia, która właśnie wskutek swej dobroci i szlachetności staje się ofiarą szeregu intryg, nietylko ze strony nisko pod względem moralnym stojących kolegów i koleżanek, ale też ze strony ich rodziców, którzy również w bardzo przykrem świetle są tu przedstawieni.

O ile ryzykowną wydaje się myśl przewodnia 1-szej powieści, o tyle z pewnością niepożądany jest sposób postawienia sprawy w 2-giej powieści. Cały szereg niewłaściwych i niemoralnych postępków, o których jest tam mowa, składa się na przykry nastrój, jakiego w powieści dla młodzieży stanowczo być nie powinno. Artystycznie obie powieści stoją bardzo nisko.

Do najlepszych natomiast pod względem literackim należy niewątpliwie powieść G. Morcinka *Narodziny serca* (Ks. Św. W.). Piewca Śląska i tym razem jest mu wierny. Ze znawstwem psychiki zaniedbanego i zahuka-

---

[1]) Ta trzecia nienadesłana.

nego dziecka górniczego, sieroty, przeprowadza on je przez szereg prób i ciężkich przeżyć, które jednak stopniowo oczyszczają to zachwaszczone serce. Sączy się w nie ,,jak krople miodu" dobroć jego zacnego opiekuna i wreszcie kruszy się zatwardziałe sumienie: następują ,,narodziny serca".

Przychodzi jednak refleksja, czy nie mamy tu również do czynienia z eksperymentem ryzykownym ze względów wychowawczych: ,,narodziny serca" — to dopiero sam koniec powieści, a przedtem wciąż czytelnik przebywa w atmosferze kłamstwa, niewdzięczności, oszustwa i nawet kradzieży.

Panna z mokrą głową K. Makuszyńskiego (G. i W.) — to szalona dziewczyna, i stąd jej przezwisko, ale serce głęboko czujace. W tem własnie jej siła i źródło powodzenia. Często humorystycznie nastrojony autor uderza tu w najpiękniejsze tony własnej duszy, które tak dobrze pamiętamy ze ślicznych *Bezgrzesznych lat*.

Może tylko źle się stało, że panna ,,z mokrą głową" chcąc przyjść z pomocą swej matce i ratować chorego braciszka, nie próbuje innej drogi, a tylko ucieka się do przebłagania obrażonej bogatej ciotki.

Na zakończenie naprawdę ładna powieść, i w dodatku nasza polska, nie tłumaczenie — to *Koniczyna* Potomkowskiej (Księg. Lisowskiej). Ulegając pewnego rodzaju współczesnej modzie literackiej, obejmuje autorka w swej powieści dzieje trzech pokoleń, tylko że z tych trzech pokoleń wybiera sobie po jednej przedstawicielce: babka, matka i córka — to owa trójlistna koniczyna z tytułu. W części pierwszej mowa jest o babce i matce. (W części drugiej zajmie się autorka najmłodszą przedstawicielką trzech pokoleń). Charakteryzując te dwie młode dziewczyny i opowiadając ich dzieje, daje nam również autorka wierny obraz danej epoki, z jej przesądami i charakterystycznemi cechami. Coś dziwnie miłego wyczuwa się w tej powieści — coś może z tej czystej atmosfery książki Šmejkala, choć tym razem jesteśmy w Europie, tylko robimy wycieczkę w przeszłość, w czasy matek i babek dzisiejszej młodzieży. Może dlatego tak się to nam starszym podoba? Ale z pewnością miła ta powieść i z niewątpliwym talentem napisana, znajdzie też uznanie wśród młodzieży starszej (15—17 lat), a przedewszystkiem u dziewcząt.

Z tego ogólnego zestawienia wynika, że nieliczne są dobre książki dla młodzieży w naszej literaturze ostatnich czasów. Z trudem znajdujemy w niej coś takiego, co silniej chwyta za serce i naprawdę się podoba.

Tem niemniej pomyślnem zjawiskiem jest to, że pamiętają o potrzebach młodzieży pisarze tej miary, co Makuszyński i Morcinek, a wśród piszących wyłącznie dla młodzieży chętnie widzimy tu nazwiska Szalay-Groele i Zakrzewskiej, Barszczewskiego i Potemkowskiej.

Anna Kopczewska (Warszawa).

Stefan Rudniański: *Technologja pracy umysłowej.*

(Bibljoteka Samokształcenia Nr. 2. Nakładem ,,Naszej Księgarni", Warszawa 1933).

Wartość publikacji Rudniańskiego polega na tem, że autor po raz pierwszy w naszej literaturze naukowej ujął całokształt zagadnienia planowości w pracy umysłowej. Uczynił to bardzo popularnie, a przytem rzecz jego stoi na wyżynach wiedzy współczesnej. Autor zużytkował umiejętnie nietylko dawne prace polskie, ale także źródła obce, zwłaszcza rosyjskie, jak świadczy o tem obszerna bibljografja. — Na treść dzieła składają się wskazówki w dziedzinie higjeny i typologji pracy umysłowej, ekonomji

czasu, organizowania warsztatu pracy, techniki umiejętnego słuchania, czytania i notowania, pracy w zespołach samokształceniowych, pracy twórczej jednostki i t. p.

Już z tego przeglądu widać, jak wiele korzyści odnieść może z „Technologji" nauczyciel-polonista. Przedewszystkiem odnosi się to do jego życia osobistego. Po pierwsze: praca, związana z zajęciami szkolnemi, wciąż zresztą narastającemi, wysuwa potrzebę należytego ich rozplanowania. Po drugie: konieczność ta zaznacza się również w jego pracy samokształceniowej, polegającej na wzbogacaniu wiedzy, wyniesionej z uniwersytetu. Po trzecie: nauczyciel-polonista jest bardzo często samodzielnym twórcą w dziedzinie literatury pięknej lub naukowej. We wszystkich tych sferach zainteresowań książka Rudniańskiego może okazać się wartościowym przewodnikiem w technice pracy. — Niemniej doniosłe są korzyści, które daje ona w organizowaniu pracy uczniów. Znaczenie jej uderza szczególnie w związku z nowemi metodami pedagogicznemi i dydaktycznemi, zmierzającemi do pobudzenia samodzielności ucznia i wskazania mu, jak ma się uczyć (plan daltoński, nauczanie pod kierunkiem i t. d.). Ale na polonistę spada nietylko obowiązek budowania lekcyj w duchu nowych metod — narówni z innymi kolegami — ale także rozwijania i organizowania czytelnictwa młodzieży. A przecież postawienie czytelnictwa na właściwym poziomie łączy się tak ze sprawą wyrobienia odpowiedniej wrażliwości i zainteresowań, jak i z techniką umiejętnego czytania i notowania. — Polonista bywa również kuratorem szkolnych kółek literackich, które są zazwyczaj kuźnią pracy samokształceniowej młodzieży. I tu znów niezawsze sam temat zajęć rozstrzyga o ich owocach, ile raczej to, czy się nauczyło młodzież należytego organizowania pracy zespołowej. Takie zagadnienia, jak referaty celowe i chybione, zbieranie bibljografji, urabianie gruntu dla dyskusji, umiejętne jej prowadzenie i podtrzymywanie, notowanie, zadawanie pytań, budowanie wartościowego przemówienia, konstrukcja repliki, zbieranie wyników i tworzenie z nich impulsów do dalszych poczynań — oto znane z praktyki szkolnej bolączki kółek literackich. Pod tym względem dziełko Rudniańskiego odda poloniście nieocenione usługi. Kto wie, czy nie byłoby rzeczą celową rozpoczynać działalności każdego koła samokształceniowego od zreferowania wybranych rozdziałów tej rozprawy.

Dając młodzieży do rąk tę wartościową książkę, dbać należy jednak o to, żeby recept autora nie brała sobie zbyt gorliwie do serca, gdyż w niektórych wypadkach mogłoby to doprowadzić do nudnego pedantyzmu. Zwłaszcza należałoby ją przestrzec przed oschłością i zanikiem bezinteresowności, czem grozi zbyt wielkie przywiązanie do ustalonych planów pracy. W wychowywaniu bowiem młodzieży musimy dbać o należytą równowagę między typem tęgiego pracownika umysłowego a typem altruisty czy społecznika.

Witając jak najserdeczniej tomik Rudniańskiego, pragnę wyrazić życzenie, by autor w następnem wydaniu uzupełnił go ilustracjami obrazkowemi, gdyż słowne przedstawienie różnych „chwytów technicznych", np. w zakresie klasyfikacji notatek, ich postaci i rozmieszczania może się okazać rzeczą niezrozumiałą dla kogoś, kto tego nigdy w życiu nie widział.

Dr. Henryk Schipper.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI

Józef Birkenmajer.

Starożytność klasyczna — dla młodzieży.

Już omawiając wydane niedawno podręczniki Balickiego-Maykowskiego i Gaertnera-Łempickiego, zwracałem uwagę na znaczne ożywienie się i zaktualizowanie „ruchu starożytniczego" w literaturze polskiej powojennej. Wymieniłem wówczas jednym tchem cały szereg wybitnych literatów współczesnych, którzy w pismach swoich dają wyraz uwielbieniu dla świata antycznego i świat ten pięknie, żywo, niekiedy wręcz świetnie odtwarzają i przedstawiają. Napomknąłem i o tem, jak to starożytność grecka i rzymska staje się przedziwnie bliską dzisiejszej młodzieży — dzięki umiejętnemu zastosowaniu dziejowego paralelizmu przez obecną szkołę polską.

Temat ten rozwinę niniejszem tem chętniej, że będę miał sposobność wkroczenia w obie dziedziny, którym służy nasze czasopismo. W dziedzinie nauczania języka polskiego oczywiście przedewszystkiem zwracać będę uwagę na zagadnienie korelacji przedmiotów, na rolę omówionych tu dzieł i utworów jako lektury uzupełniającej, na znaczenie etyczne czy dydaktyczne tej lektury. Pozatem jednak pozwolę sobie rozpatrywać te dzieła i utwory niezależnie — że tak powiem — od ich szkolnego użytku, poprostu jako dzieła literackie, mające często znaczną wartość artystyczną, a jednocześnie będące charakterystycznym wyrazem epoki; w ten sposób wkroczę i w „dział informacyjno-literacki".

Zawczasu jednak muszę zaznaczyć, że choć zdaję sobie sprawę z tego, jakie dzieła i utwory ze wspomnianego zakresu mogą znaleźć się w ręku ucznia, nie umiem wszakże — i nie będę się nawet starał — wytyczyć ścisłej granicy między „lekturą dla dorosłych" a „lekturą dla młodzieży". Omawiać będę przeto nietylko te książki czy publikacje, które układano wyraźnie z myślą o młodocianych czytelnikach, ale wogóle te, które dzięki przystępnemu ujęciu łatwo mogą trafić i przemówić do młodego umysłu.

A cóż do niego przemawia równie łatwo — już w samem zaraniu młodości — jak baśń, opowieść o dziwach czarnoksięskich, o śmiałych rycerzach i zdobywcach, o wyprawach w dalekie krainy, o widziadłach i nieziemskich postaciach!... Nieraz już odmawiano baśniom jakiejkolwiek wartości pedagogicznej — dość wspomnieć, ile gromów na te „fabuły" ciskał nasz poczciwy Rej z Nagłowic! Nie wdając się w dyskusję na ten niewątpliwie interesujący temat, wolno przecie zauważyć, że właśnie te narody, które w pewnej epoce rozwinęły w swej literaturze baśń fantastyczną, były jednocześnie zdolne do najśmielszych odkryć i wynalazków.

Otóż Grecy starożytni, podobnie jak w wielu innych sztukach, tak i w sztuce opowiadania baśni byli mistrzami niezrównanymi. Ich mitologja dawno już przywędrowała do naszej literatury, ale przeważnie w przywiędłej postaci różnych zdawkowych figur stylistycznych; rzadko tylko pojawiały się poetyckie opracowania czy warjacje na temat poszczególnych mitów (S. Twardowski, Asnyk, Faleński, Żuławski). Niezbyt ponętny bywał wykład mitologji w różnych szkolnych podręcznikach historji starożytnej; nawet i mitologja Zippera raziła czytelnika swą oschłością; cóż dopiero mówić o steku różnych przeróbek z niemieckiego, gdzie niedołęstwo językowe szło w zawody z nieudolnością ilustracyj! — Śmiele rzec można, że na poziomie należytym — ba, odrazu nadzwyczaj wysokim — stanęła sprawa mitologji starożytnej w naszem szkolnictwie i literaturze dopiero w okresie powojennym. Jest to zasługą dwóch świetnych znawców starożytności, a przytem urodzonych artystów: mówię o Tadeuszu Zielińskim i o Janie Parandowskim. Całą Polskę zawojowała książka Parandowskiego *Mitologja, wierzenia i podania Greków i Rzymian*, która w krótkim czasie rozeszła się w trzech, coraz to piękniej ilustrowanych wydaniach (ostatnio nakł. Państw. Wyd. Ks. Szkol.). Wziętość swą zawdzięcza nietylko bogatej szacie ilustracyjnej, nietylko mistrzowskiemu, prawdziwie klasycznemu stylowi narracji, ale w niemniejszym może stopniu także i owej nucie swojskiej, jaką autor raz po raz wprowadza w wątek klasyczny, już to porównując obyczaje i wierzenia polskie z antycznemi, już to cytując polskie utwory, w których przewijają się motywy danych mitów. W ten sposób książka ta, dziś oficjalnie wciągnięta na listę szkolnej lektury pomocniczej, była pomostem między nauczaniem łaciny (z greką) i języka polskiego już wtedy, gdy jeszcze nie myślano poważniej o korelacji tych przedmiotów. Pedagogiczna wartość tej książki leży ponadto w częstem uwydatnianiu etycznego podłoża starożytnych wierzeń, podań, obyczajów i obrzędów.

Z *Mitologją* pozostają w pewnym związku dwie książeczki Parandowskiego, mieszczące opowieści o *Wojnie trojańskiej* i *Przygodach Odyseusza*, oczywiście na podstawie poematów Homerowych (Państw. Wyd. Ks. Szk.). Przeznaczone są dla czytelników „nieco młodszych", więc i sama forma opowieści jest prostsza, przystępniejsza, zdania krótkie, kompozycja zwarta, brak wszelkich dygresyj z zakresu sztuki czy zestawień z treścią innych utworów.

Nie doczekały się równej wziętości opracowania klechd attyckich, zebrane przez Zielińskiego pod ogólnym tytułem *Irezjona* (Mortkowicz). Właśnie ten tytuł, mniej zrozumiały dla szerszej publiczności, mógł utrudniać rozpowszechnienie się tego zbioru; drugą przeszkodą mogły być i usterki językowe, jakie tu i owdzie zdarzały się w dawniej wydanych książkach prof. Zielińskiego (wina nie autora, lecz tłumaczów);

ale najbardziej chyba szkodziła tym książkom ich skromna, niewytworna szata, brak ilustracyj, tak koniecznej, zwłaszcza w wieku młodocianym, podniety wzrokowej. A szkoda, bo klechdy attyckie opowiedział Zieliński ogromnie zajmująco i przystępnie, umyślnie wpadając w ton, jaki spotyka się np. w różnych „bajarzach polskich" czy — może to trafniejsze porównanie — w baśniach Andersena.

Już poza regjon attycki wyszedł obszerny tom p. t. *Starożytność bajeczna* (Mortkowicz), stanowiący, jak autor wyjaśnia w posłowiu, pokłosie mitologiczne z dzieł wielkich tragików greckich („mitologja tragiczna"). Może dzięki temu założeniu, a może dzięki wysoce artystycznemu przekładowi (p. Wieleżyńskiej) książka ta wydaje mi się wyżej nastrojoną od *Irezjony*. Jako lektura dla młodzieży jest wręcz znakomita: umiejętnem, na tragikach wyszkolonem stopniowaniem efektów i wiązaniem dramatycznej intrygi trzyma w każdem z opowiadań stale na uwięzi uwagę czytelnika, a jednocześnie kształci systematycznie jego umysł. Nie chodzi tu przedewszystkiem o kształcenie w historji czy w realjach antycznych: głównym tematem tych „baśni starożytnych" są wewnętrzne dzieje człowieka, który człowiekiem jest tak dzisiaj, jak nim był przed wiekami. Myśl przewodnią książki kładzie Zieliński w usta Chirona, w jego opowieści o Prometeuszu: „Ucz się przez cierpienie". Jest to jedno z ujęć dwustronnej, a wiecznie żywotnej i twórczej greckiej zasady: „Mathema — pathema"... Prócz podniet etycznych daje książka Zielińskiego czytelnikowi silne wrażenia estetyczne, nietylko przez swą treść, ale i wygląd zewnętrzny; jest to książka piękna w całem tego słowa znaczeniu.

Prócz dzieł oryginalnych z zakresu mitologji mamy do zanotowania dwie książki tłumaczone: Ch. Kingsley'a *Heroje czyli klechdy greckie o bohaterach* w przekładzie W. Berenta (Gebethner i Wolff) oraz L. Orvieto *Opowiadania z dawnych, dawnych czasów* w przekładzie Heleny Grotowskiej (Państw. Wyd. Ks. Szk.). Stanowią one w niniejszym rejestrze pozycję osobną już przez to, że dokładniej określają grupę czytelników, dla których są przeznaczone: mówią nie ogólnikowo o „młodzieży", ale wyraźniej o „dzieciach". Wierny temu założeniu, Berent z całą słusznością „uzwięźlił" nieco przydługą przedmowę Kingsleya. Jak stwierdziłem w praktyce, z dwóch wspomnianych książek większe zainteresowanie (wśród chłopców zwłaszcza) budzi książka Kingsley'a, bądź przez większą wartość literacką, bądź przez swój temat, zarówno ściślej ujęty, jak i bliższy potrzebom młodzieży. Przekłady obu są wartościowe.

Ciągiem dalszym *Starożytności bajecznej* prof. Zielińskiego jest jego *Grecja niepodległa* (Mortkowicz). Ciągiem dalszym nietylko w chronologicznem znaczeniu. Wprawdzie przechodzimy tu z mgławicy podań przedhistorycznych na konkretną glebę historji, mimo to nie rozstajemy się z baśnią — czy jak kto woli, legendą historyczną — przynajmniej

w pierwszych rozdziałach. Następnie zmienia się ona coraz to bardziej w historję ścisłą. Wartość tak jednej jak i drugiej widzi autor przedewszystkiem w pięknie; dlatego to słusznie twierdzi, że zbrodnią pedagogiczną byłoby odbierać młodzieży ową legendę, z drugiej zaś strony z równą słusznością w obrębie samej historji pierwszeństwo daje stronie kulturalnej. Pozatem i w tym tomie najwięcej interesuje Zielińskiego człowiek sam w sobie, z jego umiłowaniami, dążeniami, cierpieniem. Z tych to powodów, a także z pobudek dydaktycznych — ze względu na skłonności młodocianego umysłu — autor często ujmuje kwestje historyczne sposobem biograficznym. W innych miejscach swej książki posuwa się jeszcze dalej w swem zżyciu z czytelnikiem, odbywając z nim wspólną przechadzkę po Atenach. Pedagogicznych i dydaktycznych walorów możnaby znaleźć bardzo wiele w tej nader interesującej i pięknej książce, która historykowi i poloniście w I kl. gimn. może nieocenione oddać przysługi.

Jednemu i drugiemu przydadzą się niezmiernie i tomiki wydane przez lwowską „Bibljotekę Filomaty". Już w pierwszym okresie klasy pierwszej uczeń, który słyszy o papirusach egipskich, rad będzie przyjrzeć się ich fotografjom, zamieszczonym w wielkiej obfitości w książeczce F. Smolki i J. Manteuffla *Papirologja*, a z uśmiechem radości posłyszy treść listu swego rówieśnika z przed dwóch tysięcy lat, użalającego się, iż go ojciec nie wziął z sobą do wielkiego miasta... Żywo napisana książeczka L. Winniczukówny *Kobieta w starożytności* będzie użyteczna na lekcjach łaciny w każdej klasie żeńskiego gimnazjum, w drugiem zaś półroczu klasy pierwszej może wybornie wiązać się np. z lekturą opowiadania o matce Grakchów, zawartego w wypisach polskich. Książki K. Majewskiego *Kultura aigajska* (egejska) i K. Bulasa *Keramika grecka* będą dla młodzieży obecnego gimnazjum (podobnie jak *Papirologja)*, oczywiście trudne, ale w bibljotece szkolnej znajdować się stanowczo powinny ze względu na imponujące bogactwo materjału ilustracyjnego, który objaśnia nietylko samą rzecz wskazaną w tytule, lecz i mnóstwo szczegółów innych; tyczy się to zwłaszcza *Keramiki*, gdzie są reprodukcje malowideł na wazach, przedstawiających sceny z *Iljady* i *Odyssei*, ze świata bogów i z życia codziennego Greków.

Przez lekturę polską w klasie I stale przesuwa się paralelizm zjawisk świata starożytnego i zdarzeń z naszego życia ojczystego. Pogłębieniem i kontynuacją tego paralelizmu jest i w tej klasie i w klasach następnych stała korelacja języka polskiego z łaciną. Toteż na przestrzeni czterech klas gimnazjalnych będzie miał uczeń sposobność zajrzeć czasami do książki Tad. Sinki *Hellada i Roma w Polsce; przegląd utworów na tematy klasyczne w literaturze polskiej ostatniego stulecia* (Państw. Wyd. Ks. Szk.). Przyda mu się ona zwłaszcza wtedy, gdy zacznie czytać

utwory literatury polskiej, na tematach klasycznych osnute. A niektóre z tych utworów udostępniono mu nawet w pierwszym roku gimnazjalnej nauki. Wznowiono wydanie *Quo vadis* dla młodzieży, opracowano dla młodzieży *Rzym za Nerona* i *Capreae i Roma* Kraszewskiego (Państw. Wyd. Ks. Szk.).

Podobno mają się ukazać w przekładach polskich niektóre z tak licznych w Anglji, Francji i Niemczech powieści dla młodzieży, mających wątek z dziejów starożytnych. Narazie otrzymaliśmy przed trzema laty jedną powieść tego rodzaju, a mianowicie *Pierścień Cezara* Alfreda Rambaud (Ks. św. Wojciecha). Powieść, napisana przez wybitnego historyka, ze względu na swą wartość literacką, wierność szczegółów dziejowych oraz szlachetną ideę, zasłużyła na wieniec Akademji Francuskiej i na szeroką poczytność; szkoda więc, że przekład powierzono osobie niepowołanej, mającej nader słabe pojęcie o nazwiskach rzymskich i gallickich oraz o „realjach", wiążących się z fabułą powieści, z czego wynikły różne nieporozumienia. Zato przekład *Narodzin Rzymu* L. Orvieto jest bardzo dobry, a sama książka (choć nie tak ważna dla nas, jak dla faszystów włoskich) daje dużo korzyści młodemu czytelnikowi.

Związek między kulturą polską i starożytną jest oddawna jednym z najczęstszych tematów na łamach *Filomaty*. Pisemko to, które niedawny swój jubileusz uczciło rewją wszystkich wybitniejszych swoich współpracowników, mających wyrobione już imię w literaturze i nauce polskiej, służy potrzebom zarówno filologji klasycznej, jak polonistyki, omawia zarówno literaturę, jak sprawy lingwistyczne, sztuki piękne czy zagadnienia społeczne, dając przytem dostęp i piórom uczniowskim (dział „Własne drogi"), niejednokrotnie zaś bywa walnym probierzem młodocianych ambicyj literackich. Nazwą swoją i programem nawiązuje do chlubnej tradycji Jeżowskiego, Zana i Mickiewicza — kiedy, jak i dziś, umiłowanie starożytnej myśli i starożytnego piękna nie kłóciło się z żywem odczuwaniem aktualnej współczesności: „W ksiąg rzymskich, greckich steki wlazłeś nie abyś gnił..."

W ciągu t. zw. wieków nowożytnych różne bywały nawroty do starożytności klasycznej, różne, że tak powiemy, „odrodzenia". Obecny renesans kultury antycznej za główny przedmiot umiłowania obrał sobie znów co innego: piękno starożytnego sportu, igrzyska olimpijskie. Temat ten wciąż powraca w naszej literaturze lat ostatnich, która wszak szczyci się światowej sławy *Laurem olimpijskim* K. Wierzyńskiego. Oczywiście możnaby go wskazać już i w latach przedwojennych, kiedy to cieszyła się *Ferenike i Pejsidoros* Lucjana Rydla (nowe wyd. Państw. Wyd. Ks. Szk). Tam jednak temat ten, choć ważny, nie był tematem wyłącznym. Dla Rydla igrzyska olimpijskie były raczej pretekstem, by na ich tle ukazać rzesze widzów, „die fröhlich hier zusammenkamen", a wśród

nich najprzedniejsze postaci świata literackiego, artystycznego czy politycznego całej Grecji. Parandowski, jako autor *Dysku olimpijskiego* (Gebethner i Wolff), zachowuje się zgoła inaczej — ot tak, powiedzmy, nowocześnie. Utwór jego nie jest tylko powieścią; jest to jakby powieściowa monografja o greckim sporcie, mówiąc ściślej: o greckich sposobach rzucania dyskiem, o treningu stosowanym w tym zakresie przez różnych zawodników. Patrzy więc autor — a z nim czytelnik — na sport okiem nie gapia czy dyletanta, lecz fachowca, miłośnika i znawcy sportu. Miłośnika i znawcy — ale nie manjaka, jakich nie brak pomiędzy sportsmenami; o tym umiarze świadczą wyraźnie krytyczne słowa w końcu książki. Z tego względu lektura książki bardzo jest pouczająca. Dla celów szkolnych jest ona nader pożyteczna zarówno przez związek z utworami zawartemi w czytaniach na kl. I, jak i przez propagandę ćwiczeń cielesnych i zawodów sportowych. Ale zasługuje ta książka na czytanie w szkole także dla swego wzorowego stylu; trudność sprawiać mogą uczniowi tylko pewne wyrazy greckie rzadziej używane, które należałoby omówić w przypisach lub usunąć. — Miłą popularną lekturą, ożywioną dialogiem i odrobiną akcji, jest książeczka St. Dedio *Igrzyska olimpijskie* (Biblj. Szkoły Powsz. Państw. Wyd. K. S.).

Na tem kończę przegląd niniejszy, któremu mógłbym zaiste nadać tytuł zapożyczony ze znanej książki Sinki *Od Olimpu do Olimpji* (Książnica-Atlas), zacząłem go od świata bogów, a skończyłem na igrzyskach olimpijskich. Żeby jeszcze postawić kropkę nad i, wspomnę nakoniec i o broszurce prof. G. Przychockiego *Kultura klasyczna w kulturze nowoczesnej* (Mortkowicz), gdzie już dość dawno w sposób dobitny, choć z konieczności pobieżny, przedstawiona została sprawa aktualności antyku nawet na terenach niekiedy dość niespodziewanych.

Recenzje i sprawozdania.

Poezje z 1933 r.

Bessażanka Zofja Marja: *Słoneczne loty.* (Kołomyja). — Ptak Henryk: *Kraków moje miasto.* Poezje z roku 1933. — Janczyk F: *Misterjum pracy.* (Kraków-Warszawa). — Klimczyk Rudolf Stanisław: *Twarz bez oblicza.* (Kraków). — Kowalska Ewa: *Wiersze nienawiści.* (F. Hoesick). — Kijkowska Zofja: *Miłość radosna.* (Warszawa). — Dzięciołowski Alfons: *Było ich trzy.* (F. Hoesick). — Czernik Stanisław: *O polskim płocie.* Poezje. (D. K. P.). — Karpiński Światopełk: *Ludzie wśród ludzi.* (Łódź 1932, Neumillei). Sułkowski Tadeusz: *List do dnia* (F. Hoesick). — Tyski Zygmunt: *Pegazowe zołzy.* (D. K. P.). — Szemplińska Elżbieta: *Wiersze.* (Mortkowicz). — Lewin Leopold: *Kora*

pisana. (F. Hoesick). — Jasnorzewska (Pawlikowska) Marja: *Śpiąca załoga.* (Mortkowicz). — Wierzyński Kazimierz: *Gorzki urodzaj.* (Mortkowicz). — Iwaszkiewicz Jarosław: *Lato 1932.* (Mortkowicz). — André Lucjan: *Szlakiem niepodległych.* (Warszawa 1933). — Staff Leopold: *Tęcza łez i krwi.* (Mortkowicz).

Śród książek nadesłanych do redakcji w ciągu 1933 r., zebrało się 19 zbiorków poezyj, obejmujących razem przeszło 600 utworów wierszowanych. Dokładne omówienie tak bogatego materjału musiałoby przekroczyć znacznie ramy artykułu, z konieczności więc trzeba dokonać radykalnej selekcji, by zatrzymać się dłużej nad tem, co zasługuje na uwagę. Arcydzieła rodzą się rzadko, dzieła o wysokiej wartości artystycznej również nie tak często, zgóry więc można przewidzieć, że wzmiankowany materjał będzie zawierał dużo pozycyj, które prócz zewnętrznej nazwy niewiele mają wspólnego z poezją. Do takich należą przedewszystkiem zbiorki: Z. M. Bessażanki, H. Ptaka, F. Janczyka. Autorzy ci nie panują nad formą na tyle, by swe wizje i wzruszenia wyrazić z dostateczną siłą i techniczą sprawnością. Pod tym względem zbiorkom Kijkowskiej, Lewina, Karpińskiego nic zarzucić nie można. Znać tu dużą kulturę pisarską, utwory są szczere, nawet oryginalne, ale w swej ogólnej dynamice nie przekraczają granic przeciętności artystycznej, przemijającej wraz z epoką, która je wydała. To samo piętno posiadają utwory Flisa, Kowalskiej, Klimczyka, Dzięciołowskiego, Tyskiego, Czernika, z tą różnicą, że stosunkowo łatwiej jest uchwycić w nich cechy charakterystyczne, wiążące je z objawami bardziej ustalonemi w łonie panujących dzisiaj lub już przebrzmiałych prądów literackich. Utwory Flisa np. przypominają pod pewnemi względami tę łatwą „mistykę", którą uprawiał w swych balladach i „dziewannach" E. Zegadłowicz. Podobna w gatunku, choć różna indywidualnie postawa ujmowania rzeczy i zjawisk nie w kategorjach realnej przestrzeni i czasu, ale niejako „samych w sobie", w „nagłem widzeniu", odsłaniającem nieoczekiwaną dziwność istnienia. Zdolność do tego rodzaju nastawień łatwo wylewa się w wierszach o toku prozaicznym, rozbitym graficznie na akcentowane kompleksy, naszpikowane wewnątrz rymami gramatycznemi.

Klimczyk i Kowalska reprezentują awangardę literacką. Duchowymi ojcami byliby tutaj futuryści i formiści, którzy przed kilkunastu laty wystąpili w Polsce ze swemi manifestami. Dzisiejszy czytelnik, mając za sobą już pewne doświadczenie, patrzy spokojniej na „nowinki" stylistyczne, mniej się oburza, ale też i nie tak łatwo daje się naciągać. Szuka przedewszystkiem rzetelnej celowości w robocie artystycznej. Tę rzetelną celowość czuje się zarówno u Klimczyka, jak i Kowalskiej, przynajmniej w chęciach, bo w realizacji brak organicznej konieczności między treścią i formą.

„Kontrastem" do Klimczyka i Kowalskiej jest zbiorek Dzięciołowskiego. Autor ten drukował już przed wojną i charakterem swej twórczości należy do pokolenia dawnego. Utwory Tyskiego znów mają charakter satyryczny, brak im jednak tego dystansu moralnego i intelektualnego, dzięki którym satyra nabiera objektywnej, zniewalającej siły.

Krótka wzmianka należy się jeszcze zbiorkowi Czernika. To, co najbardziej w nim interesujące, to program literacki. Nawołuje autor, by wyzwolić naszą twórczość poetycką od nalotów obcych, oprzeć ją na tych samorodnych elementach kultury, które najsilniej reprezentuje dzisiejsza chłopska wieś. Byłaby to więc nowa próba „podnoszenia ludowości na wyżyny na-

tchnień ogólnoludzkich", idea nie nowa, ale samodzielnie przemyślana i odczuta.

Uwagi dotychczasowe uwzględniały te zbiorki, które, w mojem przekonaniu, należą do przemijającej masy produkcji literackiej, spotykanej w każdym okresie. Jeżeli jeszcze teraz weźmiemy pod uwagę dwa tomy: Lucjana André — *Szlakiem niepodległych*, oraz Leopolda Staffa — *Tęcza łez i krwi*, (z których pierwszy, będący ponownem wydaniem, mimo opaski reklamowej nie zasługuje na to, by go przypominać po raz drugi publiczności, zaś tom Staffa, będący trzeciem wydaniem, całkiem przeciwnie, ma swą ustaloną pozycję w naszej liryce), powstaje z ogólnej liczby 19 zbiorków, nadesłanych do redakcji *Polonisty*, tylko pięć, godnych dokładniejszej informacji.

Sułkowski Tadeusz: *LIST DO DNIA*. Z narastającego nowego pokolenia poetów, którzy w ubiegłym roku zaprezentowali się publiczności, zbiorek Sułkowskiego jest chyba najlepszy. Każdy poeta, wbrew przeświadczeniu Krasińskiego, „przepaścią" słowa wiąże się ze światem. Sułkowski, choć powiada:

Nie nazwę, nie obejmę słowem wymyślonem
Świata, co mię przepala wichrem, jak zarzewiem,

jednak ten negatywny stosunek do słów właśnie pozwala mu utrwalać realizm wewnętrznych przeżyć, zbierać je, organizować — słowem umożliwia rozrost wewnętrznego człowieka. *Principium individuationis* oddziela jednostkę od całości bytu, od „strasznej urody" powszedniego dnia, co „ciemnością gaśnie i ogromnieje światłem". Poezja, choć nie łączy na trwałe, umożliwia jednak nawiązywanie zerwanego kontaktu. Twórczość — to ślady takich zespoleń duszy ze światem. Natura dla Sułkowskiego nie jest pospolitą ucieczką przed trudem życia. Wprost przeciwnie, przez nią sięga on do dna istnienia, z którego wynosi siłę i mądrość. To też w doznaniach życia, nawet najdrobniejszych, „wszystko jest ważne i bardzo potrzebne". Opierając swą twórczość nie na zewnętrznych efektach konstrukcji, lecz na realnych zdobyczach życia wewnętrznego, uzyskuje Sułkowski piętno własnego stylu, o cechach pokrywających się z ogólnemi tendencjami współczesności. W przeciwieństwie jednak do dysonansowej swobody „słów na wolności", panuje w technice wersyfikacyjnej Sułkowskiego prostota, umiar i przejrzystość klasycznego ładu.

Szemplińska Elżbieta: *WIERSZE* „Wiersze, jak z głowy Jowisza Atena naga, wyskakują ze mnie, miast przekleństwa albo westchnienia". W tych słowach charakteryzuje autorka istotę swego procesu twórczego. Ale nietylko jest tak. „Wiersz, oswojony niedźwiedź, z gąszczu przeżyć ku poznaniu" wyprowadza autorkę. Twórczość więc nietylko jest potrzebą wyładowania nadmiaru lub nienasycenia, lecz siłą konstruującą własne ja. Wyznanie w innem miejscu *(Odpowiedź)* jeszcze silniej podkreśla tę poznawczą, introspekcyjną rolę twórczości. Ten poważny stosunek do tworzenia zawiera w sobie akcenty moralnej odpowiedzialności i znamionuje indywidualność mocną, aktywną. Stanowisko widza autorce nie wystarcza. Ma ona ambicję wykucia własnego poglądu na świat. Praca ta może iść dwoma drogami: uporczywym wysiłkiem intelektu, jak w nauce i filozofji, lub błyskami bezpośrednich intuicyj, które romantycy nazywali uczuciem. Szemplińska intelektualistką nie jest. Socjologiczna wiedza i klasowa świadomość, co podkreśla w pierwszym, jakby programowym wierszu zbiorku, nie tkwią w jej mózgu. Płoną one, jako dojmujące odczucie niesprawiedliwości społecznej, w jej żarliwem sercu, zdolnem do „rozwianowłosej, dzikiej, wściekłej, zażartej tęsknoty"

i do upojnej, namiętnej radości. Ta siła namiętności i uczuć, pozbawiona sentymentalnego krętactwa i ślamazarności, aktywna wola, lubująca się w przełamywaniu przeszkód, duża kultura umysłowa czynią z Szemplińskiej indywidualność o wyraźnie zarysowanym profilu. Talent artystyczny można stwierdzać i opisywać, ale trudno go analitycznie wytłumaczyć. Nie ulega jednak wątpliwości, że sama zdolność dobierania słów, rymów i rytmów nie jest wszystkiem. Dopiero indywidualność charakteru, jego bogactw nadają zdolności łatwego wysłowienia się piętno wartości. Szemplińska szczęśliwie kojarzy te dwa czynniki w sobie. Dlatego też, chociaż jej sztuka rymotwórcza da się sprowadzić do wzorów, jakie stworzyło już ,,powojenne" pokolenie poetów (w grę wchodziliby tutaj przedewszystkiem Skamandryci), jednak posiada akcent własny, wysokowartościowy. Ten pierwszy zbiór Szemplińskiej zapowiada siłę wybitną wśród najmłodszego pokolenia poetów.

Jasnorzewska (Pawlikowska) Marja: *ŚPIĄCA ZAŁOGA*. To najlżejsza, najdelikatniejsza dłoń śród naszych liryków, jak ktoś trafnie określił Pawlikowską-Jasnorzewską. W tych drobiazgach, rzadziej dłuższych poematach, jest coś z Szopena, uwzględniając oczywiście różnicę charakterów, epoki i narzędzi wypowiadania się, jest coś z jego rasowej dystynkcji i prostoty. Ale z wytworną lekkością zawsze wiąże się jakiś akcent mocny, gorzki, ostry. Zbiorek *Śpiąca załoga* obok rysów znanych, zawiera nowe tony, których dotychczas u Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej nie było. W jej procesie twórczym odgrywał i odgrywa najwybitniejszą rolę intelekt. Związana z tem finezja i ostrość analizy nie pozwalała natchnieniu wybuchać płomieniem, ścinając je raczej w kryształową taflę lodu. Obecnie częściej i wyraźniej taflę tę poczynają barwić ciepłe, miękkie tchnienia bezpośredniego liryzmu. Pojawia się rzadki fakt: dowcip na usługach rzewnej i podniosłej poezji. Usługujący do stołu stary lokaj, Jan

Głowę, kulę kościaną w smugi siwopłowe
Położyłby na misie i zasnął najchętniej
Jak święty, co przy uczcie także stracił głowę.

Można przypuszczać, że w organizacji twórczej Pawlikowskiej-Jasnoszewskiej dokonywuje się przemiana w kierunku głębokiego humoru, w którym skłonność do realizmu kojarzy się z odczuwaniem ,,cieniów mistycznych", posługując się słowami Prusa, a satyryczny krytycyzm z serdecznem umiłowaniem człowieka i świata.

Wierzyński Kazimierz: *GORZKI URODZAJ*. W wyznaczaniu linji twórczości Wierzyńskiego możnaby zastosować rozwojowe prawo dialektycznej trójcy Hegla. Tezą jej — to pierwsze tomiki: *Wiosna i wino*, *Wróble na dachu*. Wyraziła się w nich jednostronnie, żywiołowo biologiczna radość życia. Potem przyszła antyteza bólu, najsilniej bodaj wyrażona w *Pieśniach fanatycznych*. Ostatni tom — *Gorzki urodzaj* — stanowi syntezę, stopienie przeciwieństw w taką postawę, z której drogi prowadzą we wszystkich kierunkach. Dynamika pędu, ku radości czy cierpieniu, zachowała swą młodzieńczą prężność, ale towarzyszy jej refleksja. Z pod jej ciężaru czysto, delikatnie i dojmująco wytryska liryzm, lub też, dzięki zaostrzeniu świadomości, przeciwieństwa pragnień i dążeń zazębiają się dramatycznie. Egocentryzm faz poprzednich wiązał duszę poety z duszą świata. Obecnie kontakt ten wzbogaca się odkryciem własnej jaźni. Zanurza się w nią poeta, w jej mistyczną głębię, w której spoczywa tajemniczy zew twórczego natchnienia (*Mróz*, *Słowa*, *Liryka*, *Ars poetica*). ,,Bolesny jego szum" rodzi wciąż nową żądzę ,,niezaznanego pozna-

nia". W jego widzeniu świat się rozrasta olbrzymio i monotonnie: ,,Przyszliśmy tu, by powtórzyć wszystko, co było przed nami, raz jeszcze wzbić się i burzyć i gasnąć pokoleniami". Gorzki urodzaj doświadczeń jednak nie kończy się u Wierzyńskiego rezygnacją. Kłębi się żywioł energji, niby lawa w wulkanie *(Pożar głowy)*, poeta czuje się wolny jak wiatr, ale i smutny jak wiatr. Prócz wierszy — najpiękniejszych w zbiorze — regulujących rachunek osobistego conta, zawiera nowy tom Wierzyńskiego poetyckie relacje z podróży do Hiszpanji, Stanów Zjednoczonych, Meksyku. Wśród nich wyróżnia się głębokiem odczuciem wiersz p. t. *Droga don Kichota*, oraz trzy większe poematy: *Atlantyk, New York, Miasta i ludzie.*

Wierzyński, podobnie jak i najwybitniejsi przedstawiciele ,,Skamandra", wystąpił odrazu jako poeta dojrzały w opanowaniu formy. Lata doświadczeń i rozrostu duchowego pogłębiły jego talent, wysubtelniły i wzbogaciły środki ekspresji, doprowadzając maestrję wykonania do granic wirtuozerji.

Iwaszkiewicz Jarosław: *LATO 1932*. Zebrane tu wiersze są bardzo różne, dziwnie sprzeczne w swej treści, choć niewątpliwie łączy je wspólna nić wewnętrznego kryzysu. Autor ma świadomość, że przekroczył już tę przełęcz, z której ścieżka prowadzi tylko w jesień i zimę życia. Żywa pamięć przeszłości i nieuchronna rzeczywistość aktualna wywołują bolesną rezygnację, ,,że się nie należy już nic tobie, a także, że powrotu niema". Autor nie poddaje się żadnym złudzeniom. Ostra świadomość tego, co jest i być musi, nadaje jego postawie kamienny chłód, a rezygnacji akcent swoistego cynizmu, przynajmniej nazewnątrz. Bo w głębi krwawi się jakiś bunt, toczy się walka, uczucie wyrywa się ku odwiecznym źródłom ukojenia, ku przyrodzie, miłości, religji. Ale napróżno. Zimny i leniwy krytycyzm, przybrany w maskę stoickiego opanowania, podcina arterje tych żywych nurtów, węsząc w nich rzekomą ucieczkę przed spojrzeniem w twarz rzeczywistości. I tylko zrzadka, jakby prześlizgnąwszy się przez sieć sceptycznej cenzury świadomości, wypływa czysty głos niezmąconego liryzmu:

Głosy ptaków już opadły
Niby zwiędłe liście drzew,
Zaraz gwiazdy wstrząsną lasem
I w szeleście zaczną śpiew.

Niebo dyszy, drzewa szemrzą,
Rój opadłych pereł lśni,
Całą noc szamotać będę
Strzałę, co w mem sercu tkwi.

Stanisław Furmanik

Z historji literatury (1932—33).

Wydania: Szymon Budny: *O urzędzie miecza używającym*, wydał St. Kot. (W-wa. Kasa im. Mianowskiego, 1932, str. 260). — *Sprawa chędoga o męce pana Chrystusowej. Ewangelja Nikodema*, wydał St. Vrtel-Wierczyński. (Poznań. Pozn. Tow. Przyj. Nauk., 1933, str. XXXVI, 182). — *Historja o Barnabaszu* z r. 1571, wydał Jul. Krzyżanowski. (W-wa, Kasa im. Mian., 1933, str. 47). — Franciszek Zabłocki: *Dwie satyry*, wydał Lud. Kamykowski. (Lublin, Lub. Tow. Mił. Książki, 1933, str. 35). — *Smutki* J. U. Niemcewicza w więzieniu moskiewskiem pisane do przyjaciela, wydał L. Kamykowski. (Lublin, Tow. Przyj. Nauk., 1932, str. 44).

Prace: Kazimierz Kosiński: *Jana Dymitra Solikowskiego Wizerunek utrapionej Rzptej polskiej.* (W-wa, skł. gł. Kasa im. Mian., 1933, str. 104). — Czesław Lechicki: *Z dziejów satyry polskiej XVI w.* (Lwów, 1933, str. 70).—

Mieczysław Piszczkowski: *Moraliści staropolscy*, tom I. (Lwów, skł. gł. Książnica-Atlas, 1933, str. 142). — Stanisław Błaszczyk: *Staropolski przekład „Sylwji" Maireta.* (Poznań. Prace polonistyczne studentów un. pozn. 1933, str. 92). — Juljan Nowak: *Satyra polityczna sejmu czteroletniego.* (Kraków, Prace historyczno-literackie, 1933, str. VIII—233). — Wacław Borowy: *Kamienne rękawiczki i inne studja i szkice literackie).* (Instytut literacki, 1932, str. 356).

Mam przed sobą kilkanaście tomów i tomików, należących do produkcji naukowej ostatniego czasu. Jest tego względnie sporo. A przecież to nie całkowity plon. Jeszcze wiele rzeczy było lub będzie notyfikowanych przez inne pióra. Więc „serce rośnie, patrząc na te czasy". Wprawdzie niejedne z tych studjów ukazać się mogły tylko staraniem specjalnych instytucyj, jak Funduszu Kultury czy Kasy Mianowskiego i t. p. Jeszcze inne mają pieczęć: „nakładem autora", albo wstydliwe: „skład główny" tam a tam. No, to jest mniej rozweselające.

Na wstępie podam wiadomość o wydaniach materjałów. Są to wydawnictwa niekiedy rozpoczynające nowe serje, bądź kontynuujące dawne.

Na czolo wysunę tom, który ma stanowić nr. 1 „Zabytków literatury z doby reformacji" pod redakcją prof. St. Kota. Jest to Szymona Budnego *O URZĘDZIE MIECZA UŻYWAJĄCYM (1583).* Wydawca zaopatrzył tom dwiema przedmowami, z których jedna stanowi ogólną zapowiedź i usprawiedliwienie wydawnictwa „Zabytków", druga poprzedza specjalnie dzieło Budnego. Niewątpliwie „Zabytki" wprowadzą nas w atmosferę wieku, w atmosferę namiętnych walk myśli owego gorącego czasu. Co do Budnego, należy on do prawicy arjańskiej i staje niezłomnie przy zasadzie prawowitości „urzędu miecza używającego". Osobiście nie był Budny szczęśliwym w walce, a jednak ostatecznie jego kompromisowe stanowisko zwyciężyło. K. Krajewski ułożył specjalny a pożądany słowniczek.

Do literatury średniowiecznej cofniemy się wraz z tomem, wydanym przez Stefana Vrtela-Wierczyńskiego: *SPRAWA CHĘDOGA O MĘCE PANA CHRYSTUSOWEJ. Ewangelja Nikodema.* Rękopis pochodzi z r. 1544, ale jest już kopją wcześniejszego rękopisu. Wydawca opisał kodeks i opowiedział jego dzieje, scharakteryzował zabytek pod względem zewnętrznym i wewnętrznym i wreszcie ustalił jego stosunek do pokrewnych źródeł, nadto zaopatrzył w odpowiedni słownik.

Kasa Mianowskiego wznawia wydawnictwo Wierzbowskiego „Bibljoteki zapomnianych poetów i prozaików polskich XVI—XVIII w.". Jako zeszyt pierwszy tej serji drugiej idzie *HISTORJA O BARNABASZU* z r. 1571, opracowana przez J. Krzyżanowskiego. Jest to przeróbka wierszowana jednej z nowel *Dekamerona.* Wydawca podaje wiadomość o dziejach motywu w Polsce i opracował słowniczek zabytku.

P. Ludwik Kamykowski wydał z rękopisu dwie rzeczy. Jedna to *DWIE SATYRY* Franciszka Zabłockiego. Sam wydawca w „przypisie" powiada, że rzuca swe przypuszczenie co do autorstwa Zabłockiego na „forum opinji". Nie mogę podjąć tego wyzwania, zaznaczę tylko własną „opinję", że argumenty wydawcy nie wydały mi się przekonywującemi.

Inne wydawnictwo, o którem wspomniałem, to *SMUTKI* Juljana Ursyna Niemcewicza. Są tu także „dodatki": *Do Pawła, Od Polek*

do Marszałka sejmowego, napisy „zrobione podczas iluminacji ogrodu" i *Do Króla*. *Smutki* uzupełniają sobą szereg elegij, wywołanych klęską 1794. Domysł wydawcy, kto jest przyjacielem, o którym mowa w tytule, jest wątpliwy. Kładąc szczególny nacisk na osjaniczną barwę utworu (dość bladą), wydawca nie poddał elegij szczegółowszemu rozbiorowi. Autentyczność innych utworów (*Od Polek* i zwłaszcza *Do Króla*) wymagałaby dosadniejszej argumentacji.

Tyle o wydaniach.

Co do opracowań w zakresie w. XVI, wchodzą trzy książki. Pierwsza K. Kosińskiego *JANA DYMITRA SOLIKOWSKIEGO WIZERUNEK UTRAPIONEJ RZPTEJ POLSKIEJ*. Studjum jest wielce pracowite. Autor podaje różne głosy o Solikowskim od Bartosza Paprockiego do Brücknera i T. Grabowskiego, ustala spis dzieł autora i ich kolejność, kreśli dzieje *Facies*, długo przypisywanej Orzechowskiemu, podaje wielce szczegółowy opis rękopisów dzieła. Tak tedy znaczna część pracy p. Kosińskiego posiada charakter bibljograficzny. Wreszcie przedstawia autor treść alegorji, którą można traktować bądź jako elegję, bądź jako satyrę. Autor widzi w *Facies* echo propozycji sejmowej Piotra Myszkowskiego z dnia 22 listopada 1563. Taka sama apoteoza przodków, podobnie ostra krytyka współczesności (jak w *Satyrze* Kochanowskiego), w końcu apoteoza króla, który sam jeden państwo ratuje. Osobny a obszerny rozdział pracy stanowi część, zatytułowana: „Sejmy egzekucyjne 1562—4 r. jako tło polityczne *Facieś* Solikowskiego". Rozdział ten bardzo żywo napisany, lecz wskutek ogólnikowości satyry Solikowskiego trudno pochwycić nici, wiążące jego biadanie z realną rzeczywistością polską. W uzupełnieniu autor podaje wiadomość o poemacie na cześć prymasa Uchańskiego: *Hamaxa sive Religionis et Reipublicae currus*, w którym Solikowski jeszcze przed *Facies* wprowadza wóz jako symbol państwa. Autor wskazuje w tym utworze oznaki zapowiadające, że przyszły arcybiskup lwowski, odznaczający się szczególną nietolerancją, stanie się niebawem podporą Hozjusza i Karnkowskiego.

Drugą z wymienionych książek jest Czesława Lechickiego *Z DZIEJÓW SATYRY POLSKIEJ XVI W.* Właściwie książka jest poświęcona życiu i twórczości (satyrycznej) Piotra Zbylitowskiego. Jak się zdaje, w tym wypadku można śmiało zastosować do autora jego charakterystykę z powodu innego jego dzieła, a to: że jest „ruchliwym pisarzem... o zakroju dziennikarsko-literackim", albo że „zajął szczęśliwie miejsce między rodzajem ściśle naukowo-krytycznym a rodzajem popularyzacyjnym". Widać, że studjów archiwalnych nie dokonywał, za to pilnie przeglądał wszystkie źródła drukowane. To mu pozwoliło nakreślić dość szczegółowo sylwetkę biograficzną Zbylitowskiego. W dziale krytycznym właściwie rewelacyj niema. I treść rozważań poety-ziemianina i jego talent nie zabłysły ani pełnią, ani oryginalnością. Trzeba jednak uczynić pewne zastrzeżenie co do metody konstrukcyjnej p. Cz. Lechickiego. Najzupełniej, ale to najzupełniej zbędne są „Uwagi ogólne", w których autor stara się nakreślić dzieje satyry od jej zarodków do epoki humanistycznej. Zawierają te uwagi niemetodycznie opracowane wiadomości encyklopedyczne, a zdarzają się też niepotrzebne powikłania (pomieszanie „satyry" jako rodzaju literackiego a utworów o pierwiastku satyrycznym i t. d.). Lecz to mniejsza. Istotną sprawą jest to, że ani dzieje satyry, ani nawet omówienie satyry polskiej w XVI w. nie pozostaje w ściślejszym związku z właściwym tematem autora.

W obrębie wieku XVI pozostaniemy wraz z dziełem Mieczysława Piszczkowskiego *MORALIŚCI STAROPOLSCY*. Celem autora nie są rewelacje. Obraca się on w zakresie materjałów dobrze znanych i niejednokrotnie omawianych. Pragnie on przedstawić znane zjawiska pod szczególnym kątem widzenia i odpowiednio do tego je ugrupować. ,,Celem rozważań obecnych — powiada — jest oświetlenie głównych zjawisk literatury staropolskiej ze stanowiska, które nie było należycie respektowane, mianowicie z punktu widzenia syntezy moralno-estetycznej" (str. 12). Wprowadza rozróżnienie między moralizatorem a moralistą. Pierwszy dąży do praktycznego oddziaływania na społeczeństwo i zwykle nie dba o syntezę, o ład wewnętrzny. Drugi nie tyle pragnie nauczać, ile sam dla siebie chce rozważyć różne zagadnienia etyczne, mając jednocześnie na uwadze estetyczną wartość swych wypowiedzeń. Rej np. jest dlań moralizatorem, którego anestetyczność mocno podkreśla. Kochanowski zaś wprawdzie często jest moralizatorem, lecz szczególną wartość ma jego filozofja etyczna, a niepodobna też nie dostrzec ,,harmonji wizji moralnej i estetycznej z metodą kompozycji artystycznej". Jest to punkt widzenia bezwątpienia ciekawy; ostatni rozdział zawiera zarys tej treści (od Skargi do Krasickiego), którą ma wypełnić tom drugi jego pracy.

Do wieku XVII odnosi się praca Stanisława Błaszczyka *STAROPOLSKI PRZEKŁAD ,,SYLWJI" MAIRET'A*. W bibljotece kórnickiej istnieje rękopis, jak świadczy pismo, z końca XVII w. lub pocz. XVIII. W rękopisie tym między innemi znajduje się kopja *Sylwji*, tłumaczenie (raczej parafraza) dramatu Maireta, poprzednika i współzawodnika wielkiego Corneille'a. W tytule — wskazana prowenjencja włoska, nazwisko Maireta pominięto, a i tłumaczenie jest bezimienne. Tłumaczenie włoskie *Sylwji* jest jednak nieznane; autor opracowania dochodzi do wniosku, że omawianą pastorałkę przetłumaczono z oryginału francuskiego; dzięki umiejętnym zestawieniom tekstu ustala, że tłumacz korzystał z jednego z wydań z r. 1629, 1630 i 1631. W ten sposób powstaje wywód, że mamy do czynienia z przyswojeniem dramatu francuskiego jeszcze przed *Cydem* Morsztyna. Analizując dokładnie wszelkie dodatki i opuszczenia tłumacza, autor doskonale ujął jego tendencje i styl.

A oto teraz sam koniec w. XVIII: *SATYRA POLITYCZNA SEJMU CZTEROLETNIEGO* Juljusza Nowaka. Autor systematycznie bada w satyrze echa różnych spraw na terenie sejmu wielkiego i odpowiednio te satyryczne wycieczki szereguje. Okaże się, że satyra przeważnie, acz nie wyłącznie, była narzędziem polityki stronnictwa reformy, tych mężów, którzy ostatecznie stworzyli konstytucję majową. Jest też świadectwem ich połowiczności nieraz i ich złudzeń (wiara w Prusy). Miał autor niełatwe zadanie, mozolnie się przedzierając przez gąszcz literatury bezimiennej, a w znacznej mierze rękopiśmiennej. Praca sama ładna i bardzo ciekawa. Wkońcu podaje zbiór satyr i epigramatów w specjalnej formie ,,zagadek". Drobniejszych uwag nie chcę tu poruszać. Jedno tylko: czy nie należałoby uczynić wreszcie rozróżnienia między ,,paszkwilem" a ,,pamfletem"?

Teraz musielibyśmy wkroczyć w wiek XIX. Otóż tu umieszczę omówienie pięknej książki Wacława Borowego, której różne rozdziały przenoszą nas stopniowo od wieku XVI (Kochanowski) do wieku XX (*Wisła* Żeromskiego). Są to *KAMIENNE RĘKAWICZKI i inne studja i szkice literackie.* Książka zawiera różne studja i rozprawy Borowego, drukowane w różnych pismach i wydawnictwach w ciągu lat kilkunastu. Na czoło zaś wysunął autor trzy najświeższe rozprawy z r. 1930 o Kochanowskim. Książka robi zewnętrznie

estetyczne wrażenie. I to jest właściwa oprawa dla studjów Borowego, gdyż poza stroną naukową, wybitnem ich znamieniem jest misterność, idąca w parze z subtelnością i oryginalnością ujęcia przedmiotu. Ilustrację tego mamy już w pierwszym tytułowym szkicu. Co ma Kochanowski w ręku na swoim nagrobku: kamienny zwój papieru czy kamienne rękawiczki? Zwój papieru symbolizowałby historyczne znaczenie twórczości poety... wymienia jego zasługi autor. Rękawiczki... możemy je oglądać codzień na ulicy czy w domu. Te więc symbolizują w Kochanowskim to, co go zbliża do współczesnego człowieka...

W rozprawie ,,*Nescio, quid blandum*", analizując styl Kochanowskiego, autor zatrzymuje się, zdaniem mojem, nieraz na oznakach zewnętrznych. Charakterystyczną jest dla Borowego rozprawa następna: *Kochanowski jako marinista*, charakterystyczną z tego względu, że autor wybiera niejednokrotnie tematy, wymagające skrupulatnego tropienia na rozległym terenie. Obecnie morze u Kochanowskiego (zgóry wiadomo, że Kochanowski marinistą nie był), a książkę zamyka najobszerniejsza tu praca *Wisła w poezji polskiej* na przestrzeni niewielkiej — od w. XIII do r. 1921!

Niepodobna mi tu omawiać wszystkich rozpraw ani też rozważać poszczególnych wyników dochodzeń. Wystarczyć musi kilka zaledwie wzmianek. *Fabuła o księciu Adolfie* wykrywa źródło tego utworu i odbiera Drużbackiej tytuł oryginalności co do tej fabuły. Dużo uwagi poświęcił autor Mickiewiczowi. W *Tow. filomatów* stwierdza, że co do formalistyki Mickiewicz w tym gronie *magna pars fuit* i jest tu ,,największym formalistą". Istotnie J. N. Miller nie dostrzegł tego, gdy ogłosił triumfalnie, że Mickiewicz musiał wyzwalać się z filomatyzmu. Nie wydaje mi się natomiast słuszną uwaga, że filomaci ,,nie oddając się łatwej akceptacji świata, nie wynoszą się jednak nadeń" (str. 95).

Szuka autor w dalszym ciągu źródeł mistyki twórcy *Dziadów*. Najbardziej chyba oryginalnym pomysłem Borowego jest to, że czwarta część *Dziadów* jest senną wizją, i to właśnie Maryli. Nie byłem przed laty zwolennikiem tego rozwiązania ,,zagadkowości w kompozycji Dziadów", i dziś nie zdołały mnie do niego przekonać argumenty autora.

Bardzo piękną i wielce cenną rozprawą jest *Nowogródczyzna Mickiewicza*, i w załączonej mapie warto się rozejrzeć.

Jeszcze wspomnę o pięknej i sumiennej charakterystyce Chlebowskiego.

W konkluzji — wielki to pożytek i wielka przyjemność rozczytywanie się i obcowanie z autorem w *Kamiennych rękawiczkach*.

A teraz już pozostaniemy w wieku XIX i XX, lecz to chyba do następnego razu odłożyć wypadnie.

Aureli Drogoszewski.

Walenty Roździeński: *Officina ferraria abo Huta i warstat z kuźniami szlachetnego dzieła żelaznego...* Wydał Roman Pollak. Poznań, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakł. 1933., str. 57 i 2 nlb.

Osobną uwagę chcemy zwrócić na niedawno odkryty i świeżo z unikatu wydany utwór wierszowany Roździeńskiego. Wykracza on bowiem poza ramy zainteresowań historyczno-literackich i stanowi bardzo cenne wzbogacenie znajomości naszej dawnej kultury. Oto utwór z 1612 r., poświęcony pracy górników i hutników śląskich. Po ogólnych wywodach erudycyjnych o górnictwie (pominiętych w przedruku), ,,poeta" kreśli historję i rozwój gór-

nictwa śląskiego (kopalnie kruszców i rudy, nie węgla!), daje praktyczne wskazania, obraz życia górniczego, włącza podania ludowe.

W okresie rozkwitu literatury śląskiej „odkopanie" tego dawnego i docna zapomnianego utworu naiwnego rymopisa jest niemal wzruszające. Morcinkowi, Fierli i szeregowi innych tęgich talentów przybywa antenat z XVII wieku.

Leon Płoszewski.

„SEJMOWE" WYDANIE MICKIEWICZA.

Adama Mickiewicza *Dzieła wszystkie*, zebrane i opracowane staraniem Komitetu Redakcyjnego. Warszawa 1933. Nakładem Skarbu Rzeczypospolitej Polskiej. Skład główny w Kasie im. Mianowskiego. Tom V: *Pisma prozaiczne polskie.* Część 1. Str. 472. Tom XI: *Przemówienia.* Str. 544. Tom XVI: *Rozmowy.* Str. 560.

Pojawienie się na rynku księgarskim pierwszych tomów zdawna oczekiwanego „sejmowego wydania" Mickiewicza powinno przekonać wszystkich zniecierpliwionych, co narzekali prywatnie i publicznie na opieszałość Komitetu Redakcyjnego, że na przygotowanie tak sumiennie zredagowanego wydania trzeba było istotnie nieco dłużej poczekać. Ogłoszenie w swoim czasie (na jesieni 1922 r.) rewelacyjnego wprost artykułu prof. Stanisława Pigonia *Jakiego Mickiewicza znamy* (*Przegl. Warsz.* nr. 12) uprzytomniło wszystkim, jak bardzo zaniedbaliśmy sprawę poprawnego wydania nawet poezyj Mickiewicza, a więc rzeczy najbardziej znanych i stanowiących niejako zasadniczy zrąb jego pisarskiej spuścizny. Cóż dopiero mówić o pismach prozaicznych i o najważniejszej wśród nich pozycji: o paryskich *Prelekcjach*? Zaprawdę — tylko brak znajomości przedmiotu i lekkomyślność mogły dyktować owe narzekania na opieszałość czy lenistwo członków Komitetu Redakcyjnego, przed któremi wyrastało zadanie, wymagające wielkiej pracy i odpowiedniej ilości czasu. Trzeba było wszystko, co wyszło z pod pióra poety, odszukać i skompletować, docierając do rękopisów lub do autentycznych źródeł, mogących brak autografu zastąpić; trzeba było tekst bardzo wielu rzeczy, jak wykłady i przemówienia, dopiero zrekonstruować i aparatem krytycznym opatrzyć; trzeba było następnie każde dzieło, choćby najmniejsze, wstępem i wszelkiemi potrzebnemi przypisami opatrzyć; a wreszcie trzeba było nadać temu wszystkiemu piękną postać graficzną, aby estetyka wydawnictwa okazała się godna treści.

Sądząc z trzech już wydanych tomów, Komitet Redakcyjny, któremu przewodniczy p. Artur Górski, i autorowie poszczególnych opracowań zrobili w granicach ludzkich możliwości bardzo, bardzo wiele, aby się jak najlepiej wywiązać z zadania. A więc nie wszystko? — zapyta ktoś! Jeśli nie wszystko, możnaby na to odpowiedzieć, to w tem znaczeniu, że niema ludzkiego dzieła, któreby nie miało swych skaz i braków („piętnem globu tego niedostatek" — mówi Norwid) ale prace takie, jak owo sejmowe wydanie, muszą być oceniane według dodatnich wyników włożonego w nie trudu, a nie według nieuniknionych braków. To też, jeśli na tem miejscu będziemy mówili o różnych tego dzieła niedostatkach, to nie dlatego, aby wartość dokonanego trudu obniżać, ale dlatego, że tylko znajomość błędów i braków może nas od ich ujemnego działania ochronić.

Tom V (stron 472) zawiera drobne pisma prozaiczne polskie, a więc przemówienia, instrukcje, raporty i projekty organizacyjne z czasów udziału poety w Towarzystwie Filomatów, następnie pisma estetyczno-

krytyczne, gramatyczne, notatki naukowe, wreszcie opowiadania, jak np. *Żywila* i inne. Ze wstępów naukowych do poszczególnych pism wysuwa się tu na czoło praca ś. p. Aleksandra Łuckiego o pismach i przemówieniach filomatycznych. Autor dał doskonały a zwięzły rys dziejów Towarzystwa Filomatów, wydobył na jaw bogaty udział poety w dziejach tej organizacji, podkreślając niezrównane talenty Mickiewicza jako działacza, organizatora i znawcy psychologji młodzieży. Teksty pism Mickiewicza z tego zakresu działalności ukazują się tu po raz pierwszy w tej kompletności i w tak pieczołowitem opracowaniu ich brzmienia. Objaśnienia są doskonałym łącznikiem między poszczególnemi pismami i dają obraz rozwoju idej poety oraz ich związku z całokształtem prac Tow. Filomatów. Drobne zastrzeżenia możnaby mieć co do bibljografji, ale to dotyczy całego wydania, a nietylko części, opracowanej przez Łuckiego. W takiem wydaniu, jak niniejsze, należało dać albo pełną bibljografję, albo nie dawać jej wcale, ale dawać wybór to znaczyło narazić się zgóry na zarzut dowolności. Wśród pozycyj, wymienionych przez Łuckiego są takie, które w wyborze (a więc w rzędzie najlepszych, czy choćby cennych) prac o Mickiewiczu wymieniane być nie mogą, jak np. rozprawy Szyjkowskiego czy Millera.

Wstęp i objaśnienia do pism estetyczno-krytycznych opracował prof. H. Życzyński, a tekst — prof. S. Pigoń. Wywody H. Życzyńskiego dają dobry przegląd estetycznych stanowisk poety w miarę rozwoju jego twórczości i działalności krytycznej. Nasuwałyby się tutaj drobne zastrzeżenia. Np. autor nazywa sąd Szafarzyka o polskiej prozodji „osobliwym" i wiąże go z wpływem niektórych polskich autorów (str. 294); w rzeczywistości Szafarzyk rozciągnął tu na poezję polską te same postulaty, których rzecznikiem był i w swoim rodzinnym kraju, gdy ogłosił w 1818 r. wraz z Palackym słynną rozprawę *Počátkové českého básnictví*, domagając się od czeskich poetów powrotu do metryki starożytnej i zarzucenia wierszy sylabicznych. Sprawa ta, jeśli chodzi o Mickiewicza, ma znaczenie podrzędne, ale zasługiwałaby na bliższe opracowanie ze względu na możliwy wpływ Szafarzyka na Królikowskiego i jego teorję heksametru w polskim języku, a to ostatnie wiązałoby się już o wiele silniej i z twórczością Mickiewicza („Powieść Wajdeloty"). — Innego typu zastrzeżeniem byłaby zdawkowość niektórych informacyj w objaśnieniach, np. na str. 286 o Höltym i Millerze, że są to „mniejsi poeci niemieccy". Co komu przyjdzie z takiego objaśnienia?

Aby skończyć z V-ym tomem, zaznaczyć muszę jeszcze, że wstęp (zresztą cenny) prof. Pigonia do *Żywili* nie odpowiada swemi rozmiarami błahości samej powiastki. Jest to młot parowy do zabicia muchy i psuje harmonję kompozycyjną tego tomu. Gdyby pisać takie wstępy do większych i poważniejszych dzieł poety, to *Pan Tadeusz* musiałby chyba otrzymać conajmniej trzytomowy wstęp.

Tom XI, opracowany całkowicie przez prof. Pigonia, zawiera *Przemówienia* poety z czasów jego udziału w towiańszczyźnie, w legjonie włoskim, oraz przygodne. Niezawsze są to przemówienia autentyczne, często tylko relacje o nich i stąd zamieszczenie ich w *Dziełach* niezupełnie usprawiedliwione (o tem jeszcze niżej); zebranie jednak całego materjału, jaki zawarty został w tym tomie, zadziwia pracowitością i skrzętnością. Zredagowanie tekstów nadzwyczaj sumienne i ostrożne, z uwzględnieniem wszelkich zastrzeżeń, jakieby można wysunąć co do ich autentyczności. Objaśnienia — są świadectwem absolutnego opanowania dziejów towiańszczyzny aż do najdrobniejszych,

dostępnych dla nas szczegółów. Wreszcie wstęp jest najobszerniejszem i najlepszem z istniejących dotychczas opracowań dziejów towiańszczyzny w okresie, gdy brał w niej udział Mickiewicz.

Uznając wielką wartość tego wstępu, nie mogę jednak pominąć milczeniem pewnych jego niedostatków, wynikających z przesadnie pojętego pietyzmu wobec Mickiewicza i wobec Towiańskiego. Zdarza się nieraz, że ktoś, przemawiając w słusznej sprawie, tak się zagalopuje, iż sprawę samą zaprzepaści i w oczach tłumu zdyskredytuje. Mam na myśli wystąpienie Boya Żeleńskiego przeciw t. zw. ,,bronzownictwu". Niewątpliwym błędem Boya było zlekceważenie (albo raczej niezdolność dostrzeżenia) wartości samego Towiańskiego i uczynienie zeń jakiegoś Rasputina polskiej emigracji. Ale gdy prof. Pigoń czyni Towiańskiego ,,żywym przykładem chrześcijaństwa" (str. 57), to cóż dziwnego, że się znajdują ludzie, irytujący się na ,,bronzowników"? Na tej samej str. 57, gdzie prof. Pigoń przekonywa nas, że Towiański przyniewalał ludzi do siebie tym właśnie ,,żywym przykładem chrześcijaństwa integralnego, nie wchodzącego w kompromis z drobną pospolitością życia", czytamy nieco niżej następujące słowa Towiańskiego do jego uczniów: ,,Bóg po was nie będzie wymagał więcej ponad to, czego ja wam dam przykład. Bodajbyście więcej zrobili! Ale tyle zrobić — będzie waszym obowiązkiem". Otóż sądzę, że postawa chrześcijańska wyłącza możliwość takiej pychy i zadowolenia z siebie, jakie widnieją z tych słów. Wątpię, czy prof. Pigoń znajdzie na przestrzeni całych dziejów Kościoła człowieka, o którym możnaby powiedzieć, że jest ,,żywym przykładem chrześcijaństwa", czyli poprostu świętym, a który byłby zdolny do wypowiedzenia podobnych słów.

Nieuchronną konsekwencją przesadnej idealizacji Towiańskiego musiało być potem wikłanie się w sprzecznościach, gdy trzeba było wyjaśnić niepowodzenia Mistrza i jego Koła. Towiański prorokował Braciom szybki powrót do kraju, albo szybkie nawrócenie się Francji, a gdy przepowiednie okazują się nieprawdziwe i duch w Kole słabnie, Towiański zrzuca odpowiedzialność ze siebie na emigrację, na braci, na świat cały. Wolno było tak robić Towiańskiemu, skoro wierzył w swoje posłannictwo, ale gdy podobnie rozumuje prof. Pigoń, rzecz staje się mniej zrozumiala. Posłuchajmy następującego urywka, charakteryzującego sytuację w Kole, po obróceniu się w nicość proroctw i programów Towiańskiego (str. 76): ,,Beznadziejność sytuacji polegała na tem, że istotnej przyczyny zła nie można było wcale usunąć, bo leżała ona poza Kołem. Przyczyną była przeciągająca się zwłoka w nadejściu zapowiedzianych ,,wypadków wielkich". Przepowiedni swej Towiański nie mógł oczywiście ziścić, ani też nie mógł zakląć z powrotem w bezczynność ducha, którego wywołał". Prof. Pigoń nie zauważył jednak wyłaniającej się tu sprzeczności logicznej. Jeżeli uważa bowiem za rzecz oczywistą, że Towiański nie mógł swej przepowiedni ziścić, to istotna przyczyna zła leżała w Towiańskim, który fałszywe przepowiednie dawał, a więc w samem Kole, nie zaś poza Kołem, w owem rzekomo odwlekającem się nadejściu ,,wypadków wielkich".

Wolno jest naturalnie prof. Pigoniowi być wyznawcą Towiańskiego, ale sądzę, że wstęp do wydania sejmowego *Dzieł* Mickiewicza nie jest miejscem właściwem do podobnych wywodów. To apologetyczne stanowisko wobec Towiańskiego i Mickiewicza prowadzi w dalszej konsekwencji do troskliwego osłaniania wszystkich gorszących objawów życia w towiańszczyźnie. Niezrównany jest pod tym względem przypisek na str. 127 o Deyblównie, zredagowany tak oględnie, że ktoby o niej nic poza tem nie wiedział, nigdyby się jej roli

w dziejach towiańszczyzny nie domyślił. Dopiero na końcu notatki uzupełnienie następujące: ,,Nieco wiadomości biograficznych o niej podali: Boy-Żeleński *Bronzownicy*, Warszawa, 1930; St. Szpotański w *Kur. Warsz.* etc." (tu wymienionych jeszcze kilka pozycyj). Czyż tylko ,,nieco"? Równie wstrzemięźliwie pisze prof. Pigoń o skandalu z Makryną (przypisek na str. 461). Czytamy wprawdzie, że ,,całą (przykrą) sprawę Makryny omawia dziełko ks. Urbana etc.", ale dlaczego ta sprawa jest przykra, tego nieuświadomiony czytelnik (a chyba dla takiego przeznaczone było objaśnienie) nie zrozumie.

Ta zbyt widoczna tendencja usunięcia w cień wszystkiego, coby nam uzmysłowiło cały bezmiar tragicznych zmagań i upadków Mickiewicza w dobie towiańszczyzny, nie przekreśla oczywiście wielkich wartości naukowych wstępu i objaśnień prof. Pigonia w XI tomie *Dzieł* nowego wydania. Przypuszczam, że znane postulaty antybronzownicze Boya-Żeleńskiego dlatego m. i. nie odpowiadają prof. Pigoniowi, ponieważ są propagowane przez człowieka, który zwykł interpretować wszystko zbyt materjalistycznie i naturalistycznie, to też nie mogę się tu powstrzymać od zacytowania słów Fr. Mauriaca we wstępie do jego wybitnie antybronzowniczej biografji Racine'a.

,,La plus grande charité envers les morts, c'est de ne pas les tuer une seconde fois en leur prêtant de sublimes attitudes. La plus grande charité c'est de les rapprocher de nous, de leur faire perdre la pose". (*La vie de Jean Racine*, Paris, 1928, str. 3).

Przejdźmy wreszcie do tomu XVI, zawierającego *Rozmowy* Mickiewicza. Umieszczenie tych rzeczy w specjalnym tomie *Dzieł wszystkich* poety jest pewną niezręcznością, na co słusznie zwracał uwagę Filosofow w recenzji w warszawskiej gazecie rosyjskiej, p. n. *Mołwa*. Są to właściwie materjały biograficzne, nieraz bardzo wątpliwej wartości, i nie powinny figurować wśród pism, za które poeta mógłby wziąć jakąkolwiek odpowiedzialność. Ale ostatecznie jest to sprawa raczej formalna, tembardziej, że prof. Pigoń bardzo ostrożnie interpretuje zebrany przez siebie bogaty materjał i o niebezpieczeństwach zbyt łatwowiernego korzystania z tego tomu sam ostrzega. W prywatnych rozmowach słyszy się narzekania, że wydawca nie wyzyskał wszystkich źródeł, lub że je przytoczył zbyt skąpo i jednostronnie, ale gdyby nawet tak było, to nie trzeba zapominać, że taka praca podjęta została po raz pierwszy i nie może być odrazu doskonała. Sam fakt, że ją wykonano, posiada wielkie znaczenie dla miłośników i badaczy poety i winniśmy za to prof. Pigoniowi rzetelną wdzięczność.

W szczegółach możnaby się naturalnie o to i owo trochę posprzeczać. Np. o znaczenie, jakie prof. Pigoń przypisuje wspomnieniom i relacjom Odyńca. Wbrew temu, co prof. Pigoń pisze o zaletach Odyńca, jako towarzysza podróży, możnaby stwierdzić na podstawie korespondencji Mickiewicza, że poeta źle się czuł w towarzystwie Odyńca, który go drażnił swą płytkością i brakiem dojrzałości. Nie potrzeba lepszego dowodu, niż ten urywek z listu Mickiewicza, jaki sam wydawca zacytował na str. 56. Czy może być coś gorszego, niż uczucie samotności duchowej, gdy się jest w towarzystwie drugiego człowieka, obcego duchem? Ryzykownym też wydaje mi się sąd prof. Pigonia, że: ,,ogromny pietyzm, jaki Odyniec żywił zawsze dla Mickiewicza, nie dopuściłby chyba do podsuwania mu falsyfikatów myśli" (chodzi o *Listy z podróży*). Gdyby te *Listy* były spisywanemi na gorąco wrażeniami z rozmów z Mickiewiczem, możnaby jeszcze tak sądzić, ale skoro je Odyniec w kilkadziesiąt lat później przeredago-

wał i uzupełniał, to co można wiedzieć, jak to tam naprawdę te rozmowy z Mickiewiczem wyglądały?

Dla ilustracji pozwolę sobie zacytować tu dwie strofy z wiersza, jaki Odyniec napisał w 1881 roku na cześć Mickiewicza:

Ale czy wiecie, w czem on za żywota
Sam szukał światła i skąd siłę brał?
Bóg — wiara — miłość ojczyzny i cnota,
To były struny, na których duch grał.

Boga nie badał; — lecz przy świetle wiary
W ojczyźnie szukał woli jego dróg;
Znał błędy ojców, znał braci przywary,
Lecz jak syn tylko, jak brat — nie jak wróg.

(*Kłosy*, 1881, tom 33, str. 398—399).

Co ta mimowolna karykatura, spreparowana *ad usum delphini*, ma wspólnego z Mickiewiczem? A przecież wiersz ten Odyniec pisał w niewiele lat po opracowaniu *Listów z podróży*, nie można być zatem dość ostrożnym w korzystaniu z jego naciąganych do „budującej" tendencji świadectw.

Wracam jednak do tego, co było powiedziane na początku niniejszej recenzji: jakiekolwiek możnaby stwierdzić braki czy skazy w pierwszych trzech tomach sejmowego wydania *Dzieł wszystkich* Mickiewicza, nie będą one decydować o wartości dokonanego dzieła. Ogrom pracy, włożonej w to przedsięwzięcie, sumienność i dobra wola, widna w każdym szczególe, prowadzą do ostatecznego wniosku, że kierownictwo sejmowego wydania jest w dobrych i powołanych rękach, o czem zresztą mogli dotychczas wątpić tylko ci, co z podobnym rodzajem pracy nigdy nie mieli do czynienia. [1])

Konrad Górski.

NOWY PRZEKŁAD *DON KICHOTA*.

Dziwna i zastanawiającą jest obojętność, z jaką odnosiliśmy się do jednego z największych arcydzieł literatury światowej — *Don Kichota* Cervantesa. Zrozumieć jeszcze można fakt, że tak późno, bo dopiero w sto osiemdziesiąt lat po wydaniu oryginału, w epoce stanisławowskiej, zdobyliśmy się na pierwszy przekład Franciszka Podoskiego. Przekład ten — dokonany z języka francuskiego — stanowi niebylejaką osobliwość literatury tłumaczeniowej. Podoski bowiem nie zatrzymał się wraz z Cervantesem na śmierci Don Kichota, lecz wziąwszy rozmach, dokropił drugie tyle najprzedziwniejszych przygód. Szczególną zaś sympatją obdarzył postać Sanczy Panzy, któremu w swym przekładzie, czy raczej trawestacji, dał szerokie pole do popisu, ograniczając równocześnie rolę właściwego bohatera. I drugi przekład, W. Zakrzewskiego z r. 1855, dokonany został z języka francuskiego, jak na to wskazuje choćby tylko nazwa czarodziejskiego konia „Chevillarda", zwanego w oryginale „Clavileno". Zakrzewski postępuje sobie z oryginałem dość dowolnie. Właściwie „opowiada własnemi słowami" rozdziały Cervantesa, skracając je wedle osobistego uznania. Widać jednak i francuskim nieszczególnie władał, jeśli popełnił tak bezsensowne pomyłki, jak nazwanie ni stąd nie zowąd muszkietów skałkowych „piersiowemi". Od takich bezsensownych nieporozumień przekład wprost się roi.

---

[1]) Recenzja ta miała ukazać się już w poprzednim numerze *Polonisty*. W międzyczasie wyszedł tom VI, obejmujący pisma polityczne i historyczne (*Przyp. Red.*).

Śmiało więc możemy powiedzieć, że Polska nie posiadała przekładu *Don Kichota* aż do roku 1932, kiedy to na wiosnę zaczęły wychodzić zeszyty *Don Kichota*, nakładem firmy Mortkowicza, w tłumaczeniu Edwarda Boyé'go. Dotychczas ukazała się już część pierwsza, co pozwala na wydanie pewnego sądu. (Część druga przygotowana do druku).

Już sam fakt wydania *Don Kichota* w przekładzie, który nie jest mnie czy więcej swobodną inwencją tłumacza, lecz zasadniczo idzie wiernie za tekstem oryginału, jest zdarzeniem szczęśliwem. Lecz właśnie skoro tak długo czekaliśmy na pojawienie się takiego przekładu i że w dzisiejszych warunkach nie możemy się prędko spodziewać powtórnej edycji, ni drugiego tłumaczenia, żałować wypadnie, że tłumacz nie włożył w swą pracę więcej dbałości i staranności. Jako główną zaletę dzieła należy podnieść walory stylistyczne, łatwość, z jaką Boyé rozbija frazę hiszpańską na pojedyńcze zdania polskie. Mniej nas już zadowala słownictwo; archaizacja języka wyraża się głównie w latynizowaniu słów, co biorąc pod uwagę romańskie pochodzenie hiszpańszczyzny, jest niejednokrotnie ułatwieniem sobie pracy. Niewątpliwie ten rodzaj archaizacji jest odpowiedni dla dzieła wieku siedemnastego; wolelibyśmy jednak, by był mniej jednostronny i poparty poważniejszemi studjami leksykograficznemi, zwłaszcza jeśli chodzi o słownictwo techniczne — rycerskie. Niekiedy nieznajomość leksykalna prowadzi do sfałszowania obrazu. Kiedy np. Cervantes mówi o ,,hidalgos de lanza en astillero," to ma na myśli spokojną ziemiańską szlachtę, u której kopja ustawiona w specjalnej przegrodzie w sieni stanowi raczej ornament niż broń. Przekład Boyé'go ,,kopja u siodła" nasuwa obraz szlachcica-rycerza, gotowego każdej chwili konno i zbrojno ruszyć w pole. Nieporozumienie wynika stąd dość zasadnicze. Zdarzają się inne usterki, wynikłe prawdopodobnie ze zbytniego pośpiechu, niedopatrzenia. I tak Don Kichot nie mógł w przygodzie z mulnikami połamać sobie kopji ,,przy czwartym ciosie" (rozdz. III, str. 18), gdyż z tą samą kopją wyrusza z karczmy i traci ją dopiero w ataku na wiatraki. Tem dziwniejsze to, że autor zaznacza: ,,sin hacerla pedazos" — nie połamawszy jej. Podobnych przeoczeń można znaleźć więcej.

W każdym razie musimy stwierdzić, że dzięki pracy Boyé'go polski czytelnik ma po raz pierwszy sposobność poznać autentycznego Cervantesa. Jest to wobec kultury polskiej zasługa poważna, której zasadniczego znaczenia nie mogą obniżyć owe przed chwilą wspomniane niedociągnięcia. Rysunki Mrożewskiego nie robią większego wrażenia, żałować wypadnie, że pracy ilustracyjnej nie podjął się Lam, którego ,,teka Don Kichota" zapowiadała się o wiele ciekawiej.

Poważną wadą wydawnictwa jest jego cena, kalkulowana w tłustych latach popytu na książkę luksusową; dziś utrudnia ona w znacznym stopniu rozpowszechnienie się arcydzieła Cervantesa, które większości Polaków będzie znane w najlepszym razie z dalekiego od poprawności przekładu Zakrzewskiego. Państwowy Instytut Wydawniczy przygotowuje wprawdzie nowe wydanie *Don Kichota*, lecz będzie to wydanie mocno okrojone, przeznaczone dla młodzieży szkolnej. Obecnie zaś i tego wydania druk został odłożony w związku ze skreśleniem *Don Kichota* z programu nowego gimnazjum. Miejmy jednak nadzieję, że wróci on do spisu lektury szkolnej, gdzie zresztą jedyny reprezentuje twórczość narodu, posiadającego literaturę o światowem znaczeniu.

Stefan Essmanowski.

DZIESIĘCIOLECIE *ISKIER*.

Dziesięć grubych tomów w ciągu dziesięciu lat istnienia — to znaczny dorobek. Przez te dziesięć lat każdy kolejny numer *Iskier* był oczekiwany i upragniony przez dziesiątki i setki dziesiątek młodzieży.

Iskry nie zawiodły zaufania młodzieży. Od pierwszego numeru postawiły sobie za zadanie, iż powinny dotrzeć do serc czytelników, ,,tu dopiero zapłoną w pełni swojego blasku, rozpalą uczucia ..., aby z nich buchnął jeden wielki płomień umiłowania wszystkiego, co piękne, wzniosłe i szlachetne".

Przyrzeczeniu temu były *Iskry* wierne całe 10 lat. Jest to okres znaczny dla czasopisma, które musi nieprzerwanie utrzymywać ten sam poziom, mimo że czytelnicy rosną, zmieniają się, odchodzą, a przychodzą nowi i znów zżywają się z *Iskrami*.

Ten zespół czytelników, zawiązujących serdeczne nici porozumienia z Redaktorem i nie zrywających tych nici nawet po dojściu do dojrzałości — to najwspanialszy, dziesięcioletni dorobek *Iskier*, to najlepsze świadectwo, że stały się one użyteczne i potrzebne, i że znalazły oddźwięk w sercach tych, do których szły.

Dziesięć lat temu, 6. X. 1923 roku, ukazał się pierwszy numer *Iskier*. Na wydawnictwo łożyła w ciągu pierwszych lat Książnica-Atlas T. N. S. W. Redaktorem od pierwszych chwil jest Władysław Kopczewski. Na nim spoczął trud wytknięcia *Iskrom* nowego szlaku, dobrania współpracowników, ilustratorów, nadania *Iskrom* tonu i utrzymania bez zmiany pogodnej, rześkiej i szlachetnej atmosfery. Pociągnął do współpracy wiele wybitnych sił. Na szpaltach *Iskier* spotykamy m. inn. takie nazwiska, jak prof. L. Jaksa Bykowski, Bern. Chrzanowski, Stef. Cybulski, Kaz. Czerwiński, Aur. Drogoszewski, Bohdan Dyakowski, R. Fleszarowa, M. Fularski, M. Gerson-Dąbrowska, Art. Górski, B. Hertz, prof. B. Hryniewiecki, Al. Janowski, dr. St. Kopczyński, Kornel Makuszyński, A. Małyszko, Cec. Niewiadomska, Or-Ot, Bron. Ostrowska, W. Prażmowska, Z. Rabska, Tad. Radliński, prof. Józ. Rostafiński, Kaz. Rosinkiewicz (Rojan), prof. Tad. Sinko, Zofja Szmydtowa, Marja H. Szpyrkówna, Edw. Słoński, prof. Kaz. Sosnowski, Wład. Umiński, Ant. Urbański, Zofja Reutt-Witkowska, M. Wróblewska, prof. Wład. Witwicki, prof. Tad. Zieliński, Zofja Żurakowska, i inni, którzy częściej pisują dla *Iskier*: Adamówna (Wisława), H. Duninówna, E. Kłoniecki, M. Wodzińska-Matawowska, M. Znatowicz-Szczepańska, Ewa Grodecka, Ryszard Źrałek i wielu innych. Fotografij dostarczają J. Bułhak, Miedniak, Poddębski, Radomski i inni.

Co tydzień ,,Gazetka" przynosi doskonały przegląd najważniejszych zdarzeń w Polsce i na szerokim świecie; podawane są też wiadomości z dziedziny nauki, ze świata techniki i t. p. Na treść numeru składają się pozatem artykuły okolicznościowe, traktujące najbardziej aktualne zdarzenia w rubryce ,,Przez małe okienko"; następnie nowele, opowiadania, wspomnienia, powieść dłuższa (tak zawsze pożądana przez młodzież), szkice z dziedziny historji i literatury, opisy geograficzne i krajoznawcze, notatki przyrodnicze, artykuły z dziedziny harcerstwa i sportu, wiadomości o nowych książkach (,,Warto przeczytać"), utwory wierszowane — wzbogacające umysły czytelników i zapoznające ich z przeszłością, uczące rozumieć i cenić teraźniejszość i iść z otuchą w przyszłość. Niektóre z opowiadań, a zwłaszcza z utworów wierszowanych, przedostają się jeszcze inną drogą do młodzieży: posiłkuje się niemi, jak się okazało, nauczycielstwo w szkołach przy wykładach o obowiązkach społecz-

nych, przy nauce o Polsce współczesnej, przy uroczystych obchodach szkolnych, jako barwną, słowną, przemawiającą do uczucia ilustracją tego, co mówi przeszłość i tego, czego żąda przyszłość. Osobny dział stanowi korespondencja redaktora z czytelnikami. Wreszcie dział rozrywek umysłowych.

Należy zaznaczyć, że każdy numer jest dobrze zbudowany i postawiony. Niema w nim chaosu, przypadkowości, przeoczeń. O ile chodzi np. o zaznaczenie jakiej rocznicy, obchodu, święta, idei — wtedy umiejętnie dobrane artykuły dopełniają się wzajemnie, tworząc zwartą, interesującą całość, i to w ładnej, estetycznej szacie.

Na Wystawie Poznańskiej — *Iskry* zdobyły srebrny medal. Mają też *Iskry* inne dowody uznania: już w roku 1924 zostały polecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. jako pożądane dla młodzieży szkół powszechnych i średnich (por. *Spis książek poleconych do bibljotek szkolnych*). W późniejszych latach Ministerstwo zaprenumerowało *Iskry* dla seminarjów nauczycielskich, oceniając wychowawcze walory i obywatelską postawę pisma.

Oceniają *Iskry* również nauczyciele: przy realizowaniu obecnych programów szkolnych wielką usługę odda nauczycielstwu „Gazetka" i artykuły: „Przez małe okienko". Dla polonisty wielką pomocą będą numery lub artykuły poświęcone twórczości literackiej, historyk również może posiłkować się *Iskrami* w pracy szkolnej. Mają oni w *Iskrach* zapewniony pierwszorzędny materjał, tematy opracowane przez odpowiedzialnych autorów, których same nazwiska są gwarancją rzetelnej i pożytecznej dla młodzieży pracy.

Zdobyły *Iskry* stanowisko w świecie czasopism dla młodzieży. W okresie ostatnich dziesięciu lat powstało kilka nowych pism, ale niedługo trwały. Okazuje się, że *Iskry* mają mocną podstawę, nie tyle finansową (czego należałoby im życzyć), lecz moralną (czego można pogratulować). — Pamiętamy niemal wszyscy, jakimi przyjaciółmi dzieciństwa i młodości były dla nas *Przyjaciel Dzieci* i *Wieczory Rodzinne*. Te dwa pisma znakomicie spełniały swą rolę wychowawczo-pouczającą. Dzisiaj pismo dla młodzieży ma nierównie większe trudności do zwalczania. A *Iskry* odpowiadają najzupełniej nowoczesnym wymaganiom młodzieży i wychowawców: wnoszą więcej niż dawniejsze czasopisma żywotności, tętna dnia dzisiejszego, przygotowują do życia czynnego, do tego życia, jakie będzie udziałem młodych czytelników; hartują wolę, wskazują ideały i uczą zarazem trzeźwo patrzeć. Tu podnieść trzeba zwłaszcza korespondencję redaktora, w której czytelnicy znajdą niejednokrotnie radę i naganę, gorzkie słowo prawdy i słowo dodające sił, wskazówkę i dobrotliwy uśmiech przy rozważaniu błędów, powikłań, zwątpień. Korespondencja wierna jest swemu hasłu „Uśmiechnij się", — co znaczy właściwie: Zachowaj pogodę ducha, zachowaj spokój — i stanowi jedną z ciekawszych pozycyj pisma, o znacznych walorach moralnych.

Niechże płoną ogniska, niech żarzą się iskry, rzucane w świat...

Szczęść Boże!...

St. Kossuthówna.